Родители и дети

психология взаимоотношений

COGITO CENTRE

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В книге раскрываются различные аспекты проблемы детско-родительских отношений, дается характеристика их структуры и генезиса. Рассматривается влияние родительского отношения на психическое развитие ребенка. Книга представляет собой обобщение современных зарубежных и отечественных исследований, а также экспериментальных исследований авторов.

Книга адресована психологам, педагогам, широкому кругу читателей.

- Екатерина Савина, Елена Смирнова
  - Предисловие
  - Часть первая
    - 1. Родительские представления и установки[1]
      - 1.1. Определение понятий
      - 1.2. Подходы к изучению родительских представлений и установок
      - 1.3. Виды родительских представлений
      - 1.4. Качество родительских установок и позиций
      - Литература
    - 2. Эмоциональный компонент родительского отношения[2]
      - 2.1. Эмоциональное принятие ребенка, родительская любовь
      - 2.2. Эмоциональное отвержение
      - 2.3.Типология эмоционального отношения родителей к ребенку
      - 2.4. Эмоциональный симбиоз
      - Литература
    - 3. Забота, контроль и требования родителей как основные факторы воспитания ребенка[3]
      - 3.1. Родительская забота
      - 3.2. Понятие родительского контроля
      - 3.3. Родительские требования
      - 3.4. Влияние родительского контроля на развитие личности ребенка
      - 3.5. Техники дисциплинирования ребенка
      - Литература
    - 4. Детерминанты родительского отношения[4]
      - 4.1. Культурные детерминанты родительского отношения

- 4.2. Влияние детского опыта родителей на формирование родительского поведения
- 4.3. Модель прародительской семьи как фактор родительского поведения
- 4.4. Нереализованные потребности родителя как фактор родительского отношения
- 4.5. Влияние личностных особенностей родителей на отношение к ребенку
- 4.6. Влияние конфликтных супружеских отношений на формирование родительского поведения
- 4.7. Личностные особенности ребенка и родительское отношение
- 4.8. Обстоятельства рождения ребенка
- Литература

- 5. Проблема родительского отношения в проекции различных теоретических подходов[5]
  -
  - 5.1. Этологический подход
  - 5.2. Понимание родительского отношения в ортодоксальном психоанализе и неофрейдизме
  - 5.3. Теория привязанности и ее развитие
  - 5.4. Теория социального научения о роли родительского отношения к ребенку
  - 5.5. Понимание родительского отношения в гуманистической психологии
  - 5.6. Проблема родительского отношения в отечественной психологии
  - 5.7. Типологии родительского отношения
  - Литература

○ Часть вторая

- 6. Ребенок до рождения: проблема готовности к взаимодействию[6]
  -
  - Пренатальное развитие
  - Постнатальное развитие
  - Литература
- 7. Материнское отношение к ребенку раннего возраста[7]
  - 7.1. Отношения матери к младенцу с точки зрения теории привязанности
  - 7.2. Исследование отношения матери к

ребенку в школе М. И. Лисиной
- 7.3. Аффективно-личностные отношения матери и ребенка
- 7.4. Матери с субъектным и объектным отношением: особенности общения и взаимодействия с ребенком
- Литература

- 8. Особенности материнского отношения к ребенку до и после его поступления в школу[8]
  -
  - Литература
- 9. Детско-родительские отношения в подростковом возрасте[9]
  - 9.1. Значение семьи в жизни подростка
  - 9.2. Классификация типов негармоничного воспитания подростка
  - 9.3. Основные семейные нарушения, обусловливающие психотравматизацию подростка
  - Литература
- 10. Структура родительского отношения и его динамика в онтогенезе ребенка[10]
  -
  - Литература

○ Часть третья
- 11. Родительское отношение и развитие самооценки у ребенка[11]
  - 11.1. Родительское отношение как фактор формирования детской самооценки
  - 11.2. Влияние родительского отношения на развитие самооценки ребенка раннего и дошкольного возраста
  - 11.3. Влияние родительского отношения на развитие самооценки ребенка младшего школьного возраста
  - 11.4. Влияние родительского отношения на самооценку подростков и юношей
  - Литература
- 12. Фрустрация потребностей, конфликт и психологическая защита ребенка в ситуации нарушенного материнского отношения[12]
  -
  - Литература
- 13. Детский апперцептивный тест (CAT) в

исследовании потребностей ребенка в контексте детско-родительских отношений[13]
- 13.1. Задачи, решаемые с помощью Теста Детской Апперцепции
- 13.2. Потребности и мотивы ребенка в рассказах CAT
- 13.3. Значимые конфликты ребенка в рассказах CAT
- 13.4. Механизмы психологической защиты в рассказах CAT
- Литература

- 14. Родительское отношение к детям с нарушениями психического развития[14]
  - 14.1. Нарушенное родительское отношение и патология ребенка
  - 14.2. Роль родительского отношения в возникновении нарушений психического развития ребенка
  - 14.3. Нарушенное материнское отношение как следствие детской патологии
  - Литература

- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9
  - 10
  - 11
  - 12
  - 13
  - 14

Екатерина Савина, Елена Смирнова
Родители и дети: психология взаимоотношений

Предисловие

Изучение детско-родительских отношений является чрезвычайно важным как для понимания факторов, влияющих на становление личности ребенка, так и для организации воспитательной практики. О значимости данной проблемы свидетельствует тот факт, что многие авторитетные психологические теории, такие, как психоанализ, бихевиоризм или гуманистическая психология, не обошли вниманием эту проблему, рассматривая взаимоотношения родителей и ребенка как важный источник детского развития.

Первые экспериментальные исследования в области детско-родительских отношений были начаты в 1899 году, когда Сирс в сотрудничестве с Холлом разработали опросник, выявляющий мнения родителей о наказании детей. В 30-е годы XX века отмечается быстрый рост исследований родительских установок. На сегодня в зарубежной психологии опубликовано более 800 исследований на тему детско-родительских отношений. В отечественной психологии статистика более скромная, поэтому российский читатель испытывает определенный дефицит информации по данной проблеме. Предлагаемая книга «Психология взаимоотношений родителей и детей» призвана в какой-то мере восполнить этот дефицит.

В книге отражены различные аспекты психологии детско-родительских отношений. В первой части рассматривается природа родительского отношения, подходы к его исследованию, раскрываются основные структурные компоненты и детерминанты родительского отношения. Вторая часть посвящена генезису родительского отношения от пренатального периода до подросткового периода. В третьей части рассматриваются возможные влияния родительского отношения на личностное и когнитивное развитие ребенка, а также на возникновение нарушений психического развития.

Над книгой работал коллектив в составе: М. В. Быкова – младший научный сотрудник лаборатории «Теоретические и экспериментальные проблемы психологии развития» ПИ РАО; С. Ю. Мещерякова. – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории «Психология дошкольного возраста» ПИ РАО; И. А. Лужецкая – ассистент кафедры общей и возрастной психологии Орловского университета; О. В. Максименко – аспирант кафедры общей и возрастной психологии Орловского университета; Е. А. Савина – доктор психологических наук, доцент кафедры общей и возрастной психологии

Орловского государственного университета; Е. О. Смирнова – доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией «Психология дошкольного возраста» ПИ РАО; О. Н. Павлова, психолог д/с № 68, г. Орла, Г. Г. Филиппова – доктор психологических наук; О. Б. Чарова – аспирант кафедры общей и возрастной психологии Орловского университета; Э. Г. Эйдемиллер – доктор медицинских наук, профессор, зав. курсом детско-подростковой психотерапии Санкт-Петербургской медицинской академии последипломного образования. Авторы надеются, что данная книга окажется нужной и полезной для психологов и представителей смежных профессий, которые работают в области детско-родительских отношений.

Е. А. Савина, Е. О. Смирнова

Часть первая
Детско-родительские отношения: основные понятия и подходы

1. Родительские представления и установки [1]

1.1. Определение понятий

Термин «родительские представления» является чрезвычайно широким и включает целый ряд разнообразных понятий, таких, как *установки, ценности, восприятия* ребенка и самих родителей, *представления* и *ожидания*, связанные с развитием ребенка.

Родительские представления включают оценку того, что ребенок может или не может делать, знание о процессах его когнитивного и социального развития, роли родителей в жизни детей, целях обучения ребенка, предпочитаемых способах его дисциплинирования. Родительские представления оказывают большое влияние на родителей и детей, являясь источником воспитательных стратегий. Они обеспечивают родителей средствами для защиты их собственной самооценки, создавая некие стандарты и эталоны, в соответствии с которыми оценивается выполнение родительской роли и устанавливаются ограничения для различных аспектов родительской ответственности. На основе родительских представлений строятся причинные объяснения детского поведения.

Родительские установки можно определить как готовность родителей действовать в определенной ситуации на основе своего эмоционально-ценностного отношения к элементам данной ситуации. Установки – это стереотипные правила поведения, которые могут выражаться в практических действиях, словах, жестах и т. п. Действуя на основе своих сложившихся установок, родители как бы следуют готовым шаблонам.

Родительские представления происходят из нормативных, культурно заданных идей и ожиданий, а также из конкретной социально-психологической ситуации жизни родителей. Нет сомнения в том, что детские характеристики, такие, как пол, возраст, физическая привлекательность, и др. влияют на родительские представления. Однако такое влияние просто иллюстрирует наличие нормативных культурных представлений относительно пола, физической привлекательности ребенка и т. д. С другой стороны, исследования свидетельствуют, что родительские представления приспосабливаются к конкретному ребенку (точнее, к родительскому восприятию ребенка), если поведение ребенка отклоняется от нормы. В этом случае родители изменяют имеющиеся представления или конструируют

новые.

По мере взросления ребенка родительские представления автоматизируются, стереотипизируются и становятся более доступными для актуализации. В этом смысле родительское поведение становится более прогнозируемым и лучше понимается ребенком, что уменьшает его стресс и обеспечивает ребенку некую модель для интерпретации каждодневных событий (McGillicuddy-De Lisi, 1985).

Исследования показывают, что родительские представления остаются относительно неизменными в течении достаточно длительного периода времени. В отдельных исследованиях указывается период в 3,5 года (Hock, Lindamood, 1981), в других – 8 лет (McNally, 1991).

По своему характеру родительские установки являются сложными и противоречивыми, что может быть обусловлено внешними и внутренними конфликтами родителей. Например, это может быть конфликт между собственными представлениями о воспитании ребенка и советами родственников или между собственными представлениями родителей и требованиями общества. Амбивалентные представления чаще всего встречаются в таких областях, как степень родительского вмешательства в жизнь ребенка, зависимость ребенка или его автономия, баланс потребностей членов семьи. Наиболее компетентные и эффективные родители способны изменять свое поведение в соответствии с требованиями ситуации.

Родительские представления выполняют две взаимосвязанные функции: *функцию интерпретации* и *прагматическую функцию* (Rodrigo, Triana, 1996). Так, воспринимая конкретную ситуацию взаимодействия с ребенком, родитель интерпретирует ее, опираясь на собственные представления. Например, нарушение ребенком родительских норм может рассматриваться родителем как акт непослушания или, напротив, как попытка ребенка достичь независимости и автономии.

Прагматическая функция родительских представлений состоит в том, что они помогают родителям планировать свои воспитательные действия. Обе функции – интерпретации и прагматическая – взаимосвязаны. Например, когда родитель общается с ребенком, он нуждается в умственной репрезентации эпизода общения для того, чтобы понять его. Далее он прогнозирует, какие его действия наиболее подойдут для данной ситуации. Представления являются начальной точкой для принятия решений или для того, чтобы сделать вывод о ситуации (Rodrigo, Triana, 1996).

В родительских установках принято выделять три компонента: *оценочный, когнитивный* и *интенциональный* (Ajzen, Fishbein, 1980). Оценочный компонент – это оценка родителями объекта или ситуации воспитания. Когнитивный компонент состоит в системе знаний или идей, которые рассматриваются как достоверные и используются для построения стратегии и тактики воспитания ребенка (Sigel, 1985). Наконец, поведенческий компонент родительских установок заключается в намерении или интенции вести себя определенным образом по отношению к ребенку. Другими словами, это конкретная практика воспитания ребенка.

Кроме этих трех базовых компонентов установок, выделяют еще ценности родителей, восприятие ребенка родителем и восприятие родителями самих себя. Ценности часто используются как синоним установок, они рассматриваются как некая абстрактная воспитательная цель (например, воспитать счастливого ребенка). Восприятие ребенка (например, насколько труден ребенок) связано непосредственно с реакциями на его поведение. Наконец, важным является также то, как родители воспринимают себя в своей роли и свои отношения с ребенком.

Исследования показывают, что на характер установок по отношению к ребенку влияет социально-экономический статус родителей. Матери, принадлежащие к низкому социально-экономическому классу, отличаются дисциплинарной строгостью, чувствуют себя менее ответственными за детские проблемы по сравнению с матерями, принадлежащими к среднему классу. Матери, принадлежащие к среднему классу, имеют более позитивные установки по отношению к независимости детей (Sigel, 1985). Матери, принадлежащие к рабочему классу, поощряют у детей послушание, хорошие манеры и чаще используют принуждение по отношению к собственным детям (Kohn, 1963). По мнению Коха, это связано с тем, что для рабочих профессий характерны такие ценности, как подчинение авторитетам, способность следовать инструкции. Более высокий профессиональный уровень матерей обусловливает другие ценности, такие, как саморегуляция, инициативность и креативность.

Установки относительно воспитания также связаны с удовлетворенностью браком. Матери в счастливых браках показывают большую теплоту по отношению к детям, больше поощряют детей к независимости и меньше раздражаются по поводу негативного поведения детей (Goldberg, Easterbrooks, 1984).

1.2. Подходы к изучению родительских представлений и установок

Исследование родительских представлений началось в 60–70 годы в контексте изучения закономерностей межличностного познания.

Существует четыре теоретических подхода, в рамках которых исследуются родительские представления. В первом подходе родительские представления отождествляются с *каузальными атрибуциями*, которые опосредуют родительское поведение. Возникновение атрибуций связано с конкретной практикой воспитания ребенка и историей жизни самого родителя. Причинное объяснение детского поведения родителями определяет конкретные воспитательные практики. Например, выявлено: если матери полагают, что ребенок способен нести ответственность за свое негативное поведение, то они выбирают более строгие дисциплинарные техники (Dix, Gruesec, 1985).

В русле *информационно-процессуального подхода* родительские представления рассматриваются как медиатор, фильтрующий опыт взаимодействия с ребенком и результирующий определенные родительские стратегии. Миллс и Рубин (Mills, Rubin, 1990) описали информационно-процессуальную модель родительских представлений в отношении детской социальной компетентности. Согласно этой модели, родители устанавливают задачи социализации ребенка, которые определяют их воспитательные стратегии. Такое поведение родителей называют проактивным. Когда ребенок не отвечает задачам социализации, то используются реактивные стратегии. Родительское поведение определяется оценкой личности ребенка, качеством детско-родительских отношений, а также оценкой того, какие стратегии будут наиболее эффективными. Эмоциональные ответы родителей на поведение детей опосредуют связь представлений со стратегией. Родительские реакции на детское поведение зависят от того, насколько родитель уверен в детских умениях. Авторы утверждают, что изменения в родительских представлениях зависят от увеличивающегося знания родителей о ребенке. По мере взросления ребенка матери становятся все менее заинтересованы в дополнительной информации, и их поведение чаще всего опирается на те представления, которые сформировались в первые годы жизни ребенка. Таким образом, представления остаются достаточно стабильными во времени.

Третий подход, *конструктивистский,* в рамках которого родительские представления рассматриваются не как медиатор между факторами окружения и родительскими стратегиями, а как

начальная точка для взаимодействия родителя и ребенка. Родительские представления о ребенке понимаются по аналогии с личностными конструктами Келли, которые берут свое начало в опыте человека и служат для того, чтобы управлять поведением человека. Основная идея этого подхода состоит в том, что родители самостоятельно конструируют собственные идеи о детстве, о развитии ребенка, о сущности воспитания, хотя и используют для этого различные источники (McGillicuddy-De Lisi, 1980).

Наконец, четвертый подход, *транзактный*, акцентирует роль культуры как источника родительских представлений (Valsiner, 1989; Palacios, 1990). Палисиос (Palacios, 1990) выделяет традиционный, современный и парадоксальный типы родителей в зависимости от их образа жизни. Традиционный характерен для сельских жителей с низким уровнем образования, пессимистическими ожиданиями и минимальной верой в возможность повлиять на развитие ребенка. Для современного типа родителей характерны высокий образовательный ценз, вера в возможность повлиять на развитие ребенка. Современный тип родителей преобладает в городской местности. Для родителей парадоксального типа характерен средний и ниже среднего образовательный уровень, они не рассматривают себя в качестве главной фигуры в развитии ребенка, а верят, скорее, в детерминизм среды.

В транзактном подходе культура рассматривается в качестве регулирующего контекста семейной системы. Семейные ритуалы и традиции образуют семейный культурный код, который регулирует взаимодействие между членами семьи. Родительские представления рассматриваются как часть семейного кода (Sameroff, Fiese, 1992). Согласно транзактному подходу, родительские представления – достаточно статичные феномены и мало подвержены изменениям.

1.3. Виды родительских представлений

Существует несколько классификаций родительских представлений. Так, выделяют *описательные и инструментальные* представления. Описательные включают знание о том, как дети развиваются или как родители влияют на детей (например, «Большинство детей должно самостоятельно ходить в туалет к 15 месяцам»). Другой вид представлений – это инструментальные, то есть представления о способах, которыми родители достигают частных воспитательных целей (например, «Я считаю, что физическое наказание – лучший способ дисциплины»).

Исследователи обнаружили около 5000 таких родительских идей.

Сигел (Sigel, 1985) различает *глобальные представления* и *представления-праксис*. Первые содержат знание о фактах, связанных с развитием ребенка и его воспитанием (декларативное знание), вторые содержат знание о том, как выполнять те или иные действия по отношению к ребенку (процедурное знание). Чрезвычайно важным является вопрос о связи представлений и установок с реальным поведением родителей. Однако исследование такой связи встречает определенные трудности, так как реальное родительское поведение детерминировано многими факторами, а не только представлениями или установками.

Показано, что глобальные представления или установки не обнаруживают прямой связи с поведением родителей. Реализация таких глобальных представлений в поведении опосредована конкретными установками и самим контекстом поведения. Например, родитель может иметь позитивные установки относительно физического наказания ребенка и одновременно конкретные представления о том, когда шлепать ребенка наиболее приемлемо. Вдобавок, если контекст ситуации не является подходящим для физического наказания ребенка (например, присутствие других людей), то родитель может сдерживать такое поведение.

Представления-праксис, то есть знание о том, как надо действовать, непосредственно связаны с конкретным поведением индивида. Например, родители могут считать, что когнитивное развитие ребенка – это функция его окружения (глобальное представление). Но родители также могут полагать, что лучший способ обучения ребенка – это его *ободрение* (представление-праксис).

Многие исследователи выделяют два типа глобальных родительских представлений: *средовые* и *конструктивистские*. Родители со средовыми представлениями считают, что главным источником влияний является окружающая среда, следовательно, ребенок должен быть защищен от плохих влияний. Детское поведение – результат родительской активности, действия ребенка должны соответствовать социальным нормам. Родительская дисциплина чрезвычайно важна, в то время как ребенок лишь пассивно моделируется в воспитании. Конструктивистски ориентированные родители считают, что развитие ребенка – результат взаимовлияний среды и собственных характеристик ребенка, что ребенок – активный агент собственных достижений, а детское поведение зависит от способа реагирования ребенка на воздействие окружающей среды.

Дети должны понимать нормы, чтобы следовать им, а развитие у них самоконтроля должно быть целью родительской практики (Palacios, 1990; McGilicuddy-Delisi, 1985; Rodtrgo, Triana,1996).

Родриго и Триана (Rodrigo, Triana, 1996) описали следующие образы родителей и воспитательные цели родителей с конструктивистскими и средовыми представлениями (таблица 1).

Таблица 1.1. Образы родителей и воспитательные цели у родителей с конструктивистскими и средовыми представлениями

	Образ родителя	Цели воспитания
Родители со средовыми представлениями	контролирующий защищающий требовательный наблюдающий эмоциональный озабоченный совершенный	послушание конформность уважение контроль дисциплина преодоление усилие
Родители с конструктивистскими представлениями	терпимый поддерживающий слабый уважающий пассивный беззаботный понимающий	доверительность инициативность ответственность автономия зрелость независимость рефлексия

1.4. Качество родительских установок и позиций

А. С. Спиваковская (Спиваковская, 1988) вводит понятие «родительская позиция», понимая под этим совокупность родительских установок. Родительская позиция – это целостное образование, реальная направленность воспитательной деятельности родителей, возникающая под влиянием мотивов воспитания. То, какая именно родительская позиция реализуется во взаимодействии с ребенком, зависит прежде всего от соотношений между осознаваемыми и неосознаваемыми мотивационными тенденциями. Родительские позиции как совокупность установок родителей во взаимодействии с ребенком существуют в трех планах: эмоциональном, когнитивном и поведенческом.

А. С. Спиваковская считает, что родительская позиция обладает качествами *адекватности, динамичности и прогностичности.*

Адекватная позиция– это наиболее близкая к объективной оценка психических и характерологических особенностей ребенка

и построение воспитания на основе такой оценки. При *неадекватной позиции* родители как бы не видят своего ребенка, воспринимают его искаженно, не различают его реальных и приписываемых ему качеств. Распространены ошибочные оценки умственного развития, переоценка способностей и указание на мнимое отставание в интеллектуальном развитии, недооценка эмоциональных переживаний детей, игнорирование реальных и закономерных трудностей ребенка при подчеркивании странностей его поведения. Иногда неадекватное родительское поведение приобретает характер тотального неприятия личности ребенка. Неадекватное представление о ребенке, приписывание ему незрелости, слабости, роли «маленького», «младшенького», навязывание представления о беспомощности, зависимости, невозможности существования без матери определяется как «инфантилизация». Другой вид искаженного видения ребенка – инвалидизация – состоит в недооценке психофизических данных ребенка, приписывании ему болезненности. Социальная инвалидизация заключается в обесценивании точки зрения ребенка, его планов, намерений, интересов, приписывание ему социальной несостоятельности, дурных наклонностей, социальной малоуспешности.

Качество *динамичности* отражает степень подвижности родительских позиций, способность к изменениям форм и способов взаимодействия с детьми. Ригидная позиция – это выработанные в семье способы воздействия, которые годами применяются по отношению к уже изменившимся детям. Форма взаимодействия с ребенком в этом случае не зависит от ситуации и его возраста. Это относится к формам наказания, контроля за поведением, использованию речевых штампов.

Под *прогностичностью* позиции понимается способность родителей к предвидению перспектив дальнейшего развития ребенка и построению взаимодействия с ним с учетом такого предвидения.

В дисгармоничных семьях, там, где воспитание ребенка приобрело проблемный характер, довольно отчетливо выявляется изменение родительских позиций по одному или по всем трем выделенным показателям. Родительские позиции в таких семьях неадекватны, утрачивают качество гибкости, становятся чрезмерно устойчивыми, неизменными и непрогностичными.

Родительская позиция может быть осознаваемой, когда отношения и взаимодействие с ребенком отрефлексированы родителем, или неосознаваемой, когда взаимодействие родителя с ребенком подчинено влиянию неосознаваемой мотивации родителя.

Итак, родительские представления или установки – это сложный социально-психологический феномен, включающий когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Представления и установки являются культурно обусловленными и, как правило, мало изменяются по мере взросления ребенка. Они образуют тот фундамент, на котором строится реальное поведение родителей, хотя реализация этих установок в поведении родителя опосредована многими объективными и субъективными факторами. Выделяют глобальные представления, которые являются общим знанием о развитии и воспитании ребенка, и представления-праксис, которые непосредственно связаны с практикой воспитания ребенка. Родительские представления обладают качеством адекватности, динамичности и прогностичности.

Литература

Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. – М.,1988.

Ajzen I., Fishbein M. Understanding attitudes and predicting social behavior. – Engelwood Cliffs, NJ: Prentice—Hall, 1980.

Ashmore R. D., Brodzinsky D. M. (Eds.). Thinking about the family: Views of parents and children. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erbaum Associates, 1986.

Dix T. H., Gruesec J. E. Parent attribution processes in the socialisation of children // I. E.Sigel (Ed.). Beliefs systems: The psychological consequences for children. – Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985, p. 201–233.

Goldberg W. A., Easterbrooks M. A. Role of marital quality in toddler development // Developmental Psychology. 1984, 20, 504–514.

Goodnow J. J. Parents' ideas, children's ideas: Correspondence and divergence // I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-De Lisi & J.J.Goodnow (Eds.) Parental belief systems: The psychological consequences for children. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 293–317.

Kohn M. L. Social class and parent-child relationships: An interpretation // American Journal of Sociology, 1963, 68, 471–480.

McGillicuddy-De Lisi A. V. The role of beliefs in the family as a system of mutual influences. Family Relations, 1980, 29, p. 317–323.

McGillicuddy-De Lisi A. V. The relationships between parental beliefs and children's cognitive level // I. E.Sigel (Ed.): Beliefs systems: The psychological consequences for children. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985, p. 7–24.

McNally S., Eisenberg N., Harris J. D. Consistency and change in maternal child-rearing practice and values: A longitudinal study // Child Development, 1991, 62, p. 190–198.

Mills R. S. L., Rubin K. H. Parental belifes about social behaviors in early childhood // Child Development, 1990, 61, p. 138–151.

Hock E., Lindamood E. Continuity of child-rearing attitudes in mothers of young children // Journal of Genetic Psychology, 1981, 138, p. 305–306.

Newson J., Newson E. Seven year old in the home invironment. – New York: Wiley, 1976.

Palasios J. Parents' ideas about the development and education of their children: Answers to some questions // International Journal of Behavioral Development, 1990, 13, p. 137–155.

Rodrigo M. J. B., Triana B. Parental beliefs about child development and parental inferences about actions during child-rearing episodes // European Journal of Psychology of Education. 1996, vol. XI, № 1, p. 55–78.

Sameroff A., Fiese L. A. Family representations of development // I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-De Lisi, J. J. Goodnow (Eds.). Parental beliefs systems. The psychological consequences for children (p.347–369). – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

Sigel I. E. (Ed.) Beliefs systems: The psychological consequences for children. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1985, p. 271–286.

Valsiner J. Culture and human development. – Lexington, MA: Health, 1989.

2. Эмоциональный компонент родительского отношения [2]

2.1. Эмоциональное принятие ребенка, родительская любовь

Эмоциональный контакт между матерью и ребенком рассматривается как базисная психологическая модель, необходимая для развития личности ребенка (Д. Боулби, М. Эйнсворт). Принимающая, любящая, эмпатийная мать, которая вовремя реагирует на потребности ребенка, формирует у него так называемую безопасную привязанность. Дети с безопасной привязанностью отличаются уверенным поведением, они не боятся новых ситуаций, у них формируется базовое доверие к миру, которое обусловливает дальнейшее отношение к людям и определяет особенности эмоциональных переживаний ребенка (Эрик Эриксон).

Эрих Фромм указывал, что главная черта материнской любви – ее безусловный характер. Другой вид любви – отцовская – отличается условностью и ее можно заслужить, будучи примерным сыном или дочерью. По Э. Фромму, материнская и отцовская любовь в чистом виде не встречаются. Для эффективного воспитания и развития личности ребенка необходимо проявить оба эти типа эмоциональных отношений.

Карен Хорни (Хорни,1993) отмечала, что ребенок может вынести очень многое из того, что часто относится к травматическим факторам (например, внезапное отнятие от груди, периодические побои, переживания на сексуальной почве), но все это до тех пор, пока в душе он чувствует, что является желанным и любимым. Ребенок очень тонко улавливает, является ли любовь подлинной, и его нельзя обмануть никакими показными демонстрациями.

Принятие и любовь развивают у ребенка чувство безопасности, уверенности, способствуют полноценному развитию личности. У ребенка формируется внутренняя позиция: «Я нужен, я любим, и я люблю вас тоже», которая конкретизируется в следующих детских установках (Хоментаускас, 1985):

1. Я испытываю удовольствие, когда нахожусь с близкими мне людьми. Я доверяю им и уважаю их точку зрения.

2. Моя близость с родителями не ущемляет моей свободы. От меня не требуют постоянно действовать так, а не иначе.

3. Окружающие доверяют мне.

4. Я могу ошибаться, но это не означает, что я плох или глуп.

5. Когда я слаб, я могу попросить помощи, и это не унижает меня.

6. Наказание не означает, что родители перестают меня любить. Это означает, что мы не поняли друг друга или действовали в ущерб друг другу. Мы должны учитывать желания и интересы друг друга.

Такие базисные установки являются большим достижением дошкольного детства. Детей с данными установками отличает высокая самооценка, уверенность в себе, хорошие социальные контакты.

2.2. Эмоциональное отвержение

Эмоциональное отвержение — это неэффективное родительское отношение, которое проявляется в недостатке или отсутствии эмоционального контакта родителя и ребенка, нечувствительности родителя к потребностям ребенка. Оно может быть явным и неявным, скрытым. При явном отвержении родитель демонстрирует, что он не любит и непринимает своего ребенка, испытывает раздражение по его поводу. Скрытое отвержение принимает более сложные формы – оно может проявляться в глобальном недовольстве ребенком (он не такой умный, умелый, красивый), хотя формально родитель может и выполнять свои родительские обязанности. Иногда эмоциональное отвержение маскируется преувеличенным вниманием и заботой, но его выдает недостаток любви и внимания, стремление избегать тесных (телесных) контактов (Столин, Соколова, Варга, 1989).

Отвержение может проявляется в следующих родительских директивах: «Глаза бы мои на тебя не глядели», «Сколько тревог и лишений ты мне принес, появившись на свет». Воспринимая такие директивы, ребенок бессознательно чувствует, что он помеха в жизни родителя, его вечный должник. По мнению Хорни, «исходная или базальная» тревога, возникающая у ребенка, страдающего от дефицита родительской любви, является источником невротизации личности (Хорни, 1993).

В. Е. Каган (Каган,1992) указывает, что эмоциональное отвержение часто является следствием тоталитарного сознания родителей. В этом случае в семейном общении, с одной стороны, возникает дефицит позитивной эмоциональной экспрессивности, а с другой – становится правилом неконтролируемое проявление вытесняемых негативных эмоций. Конечно, у родителей есть

потребность приласкать ребенка и нередко они испытывают явное или смутное чувство вины за скупое проявление ласки. Но из-за недостаточной осознанности собственных эмоциональных состояний, свойственной тоталитарному сознанию, эмоции прорываются спонтанными выбросами ласки вне актуального контекста общения. Ребенок же вынужден, даже обязан принимать ласку и отвечать на нее вне зависимости от собственного настроения в этот момент.

Отвержение часто связано с неадекватными родительскими ожиданиями относительно ребенка. Чаще всего родители воспринимают своих детей более старшими по возрасту и потому не нуждающимися в большой заботе и внимании. Сверхтребовательные родители, например, считают, что ребенка можно приучить к горшку к 6–12 месяцам, что он способен разговаривать уже к двум годам и что дети могут помогать по дому с раннего детства (Bavolek, 1989). От детей также требуют заботы о младших братьях и сестрах. Не принимая во внимание индивидуальные особенности ребенка, родители пытаются «улучшить», «скоррегировать» врожденный тип реагирования ребенка. Часто родители создают идеальный, вымышленный образ ребенка, который вызывает их любовь. Для одних родителей – это послушный, удобный ребенок, не приносящий много хлопот. Для других – активный, успешный, предприимчивый. Однако и в том, и в другом случае вымышленный образ ребенка не будет соответствовать реальному.

Отвержение часто сочетается с жестким контролем, с навязыванием ребенку единственно «правильного» типа поведения. Родители требуют от ребенка «быть хорошим», «вести себя правильно», «быть послушным», однако не разъясняют сущности требуемого поведения (Bavolek, 1989). Наряду с жестким контролем, отвержение может сочетаться с недостатком контроля, равнодушием к жизни ребенка, полным попустительством.

Боясь «испортить» ребенка, родители не обращают внимания на его насущные потребности. Вот примеры детских рассказов по картинкам, изображающим взрослого и ребенка в различных ситуациях:

«…Мама пришла за мальчиком, а он играл в песочнице. Он заревел, так как не хотел уходить. Мама сказала: “Ничего тут страшного нет, не реви, завтра наиграешься…”»

«…Мама стоит, а сын плачет. Мама говорит: “Не больно к врачу идти”.– Сын: “Я боюсь”.– Мать: “Все равно пойдешь”».

«… Мальчика обидели во дворе, мама увела его, плачущего, а

дома еще наказала…»

В этих примерах отчетливо видно, что мать игнорирует эмоциональные переживания ребенка (Жугина, 1996).

Эмоциональное отвержение ребенка нередко сопровождается частыми наказаниями, в том числе и физическими.

Причем матери, которые отвергают своих детей, склонны наказывать их за обращение к ним за помощью, а также за стремление к общению с ними (Бандура, Уолтерс, 2000). Следующий пример иллюстрирует это: «…Девочка хотела рисовать дома. Но дома она мешала маме, так как лезла к ней с вопросами. Мама выгнала ее на улицу гулять…» (Жугина, 1996).

Родители, отвергающие детей и применяющие оскорбительный стиль взаимодействия с ними, верят в необходимость и нормальность физических наказаний. Интересно, что поступки, за которые родители критикуют своих собственных детей, они совершали в детстве сами, и это подвергалось критике их собственными родителями (Bavolek, 1989). Нередко непослушание или нежелательное поведение наказывается лишением родительской любви, демонстрацией ненужности ребенка: «Мама такого не любит, она себе найдет другого мальчика (девочку)». Следствием этого является формирование у ребенка чувства неуверенности, страха одиночества, покинутости. Дефицит родительской отзывчивости на нужды ребенка способствует возникновению у него чувства «выученной беспомощности», что впоследствии нередко приводит к апатии и даже депрессии, к избеганию новых ситуаций, недостатку любознательности и инициативы (Столин, 1983). Неудовлетворенная потребность в принятии и любви играет важную роль в развитии агрессивности и делинквентного поведения у детей (Бандура, Уолтерс, 2000). Хотя отсутствие заботы о ребенке и отвержение его потребности в принятии и любви являются важными предварительными условиями для развития асоциальной агрессивности, не все дети, лишенные родительской заботы, становятся агрессивными. Например, реакцией на отсутствие материнской заботы и любви может быть замкнутость, сверхзависимость, излишняя готовность к подчинению и глубокая тревожность (Бандура, Уолтерс, 2000).

Очень важным является и то, в какой мере и в каком возрасте ребенок был лишен материнской любви и заботы. В случаях, когда ребенок не был лишен материнской заботы полностью и материнская любовь иногда все же проявлялась, ребенок может научиться ожиданию какой-то эмоциональной реакции от своих родителей. Если это эмоциональное вознаграждение было условием его подчинения родительским требованиям, то при

таких условиях у ребенка скорее разовьется тревожное подчинение, чем агрессивность.

Отвергающее отношение к ребенку отмечается у одиноких матерей, в семьях, воспитывающих приемных детей, а также там, где ребенок родился «случайно», «невовремя», в период бытовых неурядиц или супружеских конфликтов. Крайняя форма отвержения проявляется в том, что родители реально отказываются от ребенка и помещают его в интернат, психиатрическую больницу, отдают на воспитание родственникам (часто бабушкам). Для отвергающих родителей нередко характерна инверсия детско-родительских ролей. Родители делегируют детям собственные обязанности, а сами ведут себя беспомощно, демонстрируя потребность в опеке и заботе.

В основе эмоционального отвержения ребенка может лежать осознаваемое, а чаще всего неосознаваемое отождествление ребенка с какими-то отрицательными моментами в собственной жизни родителей. Выделяют следующие личностные проблемы родителей, обусловливающие эмоциональное отвержение ребенка (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999):

1. Неразвитость родительских чувств, которая внешне проявляется в нежелании иметь дело с ребенком, в плохой переносимости его общества, поверхностном интересе к его делам. Причинами неразвитости родительских чувств могут быть отвержение самого родителя в детстве, когда он сам не испытал родительского тепла; личностные особенности родителя, например, выраженная шизоидность; отсутствие места для ребенка в жизненных планах родителей.

2. Проекция на ребенка собственных отрицательных черт – борясь с ними у ребенка, родитель извлекает эмоциональную выгоду для себя.

3. Стремление искоренить унаследованные ребенком черты нелюбимого супруга.

4. Сдвиг в установках родителя по отношению к ребенку в зависимости от пола ребенка. Например, при желании иметь девочку может наблюдаться неосознаваемое отвержение сына.

Отвержение, неприятие вызывают у ребенка тревогу тем, что не удовлетворяется его потребность в любви, в ласке, в защите. Такой ребенок может добиваться похвалы, любви матери при помощи примерного поведения, успехов в деятельности. В этом случае возникают страх: «Если я буду плохо себя вести (плохо выполнять какую-либо деятельность), то меня не будут любить». Страх неудачи вызывает тревогу, которая при реальных неудачах закрепляется и становится чертой личности.

Те дети, которых игнорируют и чьи базовые потребности не

удовлетворяют, растут неуверенными в себе, в своих способностях. Кроме того, оскорбление со стороны родителей они рассматривают как нормальное поведение. Неразвитость отношений привязанности между матерью и ребенком в дальнейшем преобразуется в стабильное отвержение ребенком собственного «Я», что в свою очередь ведет к глобальному отвержению мира социальных отношений.

Отвержение ребенка родителями приводит к формированию следующих внутренних позиций ребенка: «Я не любим, но я от всей души хочу приблизиться к вам» и «Я не нужен и не любим. Оставьте меня в покое» (Хоментаускас, 1985). Первая позиция имеет два возможных варианта поведения ребенка. Ребенок переживает чувство вины и в факте отвержения родителями видит наказание за свою «плохость». Следствием таких переживаний может стать потеря самоуважения и иррациональное стремление исправиться, соответствовать родительским ожиданиям. Второй вариант поведения связан с отвержением ребенком семьи. В этом случае ребенок приходит к выводу, что именно родители виноваты в его отвержении. С родителями такие дети ведут себя агрессивно, пренебрежительно, кажется, что они специально раздражают своих родителей, мстя им за недостаток любви. Агрессия является способом реакции на эмоциональное отвержение. Невозможность реализовать свои потребности в любви, безопасности будет побуждать ребенка добиваться их удовлетворения другими способами. В частности, в ситуациях непринятия ребенок кричит, дерется, плачет, стремится любым способом привлечь к себе внимание матери (Хоментаускас, 1985).

Позиция «Я не нужен и не любим, оставьте меня в покое» приводит к желанию избавиться от внимания взрослого. Ребенок демонстрирует свою глупость, неуклюжесть, плохие привычки ради того, чтобы «отпугнуть» родителя от себя. Подобная ситуация ведет ребенка вниз по ступени социального развития (Хоментаускас, 1985).

Отвергаемый ребенок стремится привлечь внимание родителя любой ценой, даже с помощью ссор, разрыва отношений, оппозиционного поведения. Такое поведение Р. Сирс назвал «поиском негативного внимания». Образуется замкнутый круг: чем больше упрямства, негативизма со стороны ребенка, тем больше наказаний, ограничений со стороны родителя, что приводит к усилению оппозиционного поведения у ребенка. Ребенок укореняет свое незрелое, неадекватное отношение к семье, самоутверждается с помощью вызывающего поведения. Если ребенок все больше и больше убеждается в своей

нелюбимости, он может прибегнуть к своеобразной детской мести (Хоментаускас, 1985).

2.3.Типология эмоционального отношения родителей к ребенку

В эмоциональном компоненте родительского отношения В. В. Столин и Н. Н. Голосова (Столин, Голосова, 1984) выделили следующую трехмерную структуру:

1. Уважение—неуважение.
2. Симпатия—антипатия.
3. Близость—отдаленность.

А. С. Спиваковская (Спиваковская, 1986) описывает восемь типов родительского отношения, определяемого на основании этих трех аспектов эмоционального отношения, составляющих феномен родительской любви.

Действенная любовь (симпатия, уважение, близость): «Хочу, чтобы мой ребенок был счастлив, и буду помогать ему в этом» – теплое эмоциональное отношение к ребенку, принятие его личности, поведения, активное внимание к интересам ребенка, уважение его прав и признание обязанностей, оказание помощи при разумной требовательности.

Отстраненная любовь (симпатия, уважение, дистанция): «Смотрите, какой у меня ребенок, жаль, что у меня не так много времени для общения с ним», – родители высоко оценивают ребенка, его внешний облик, успехи и способности. Но мягкое обращение с детьми сочетается с недостаточным вниманием к их повседневным нуждам, поверхностным знанием их душевного мира.

Действенная жалость (симпатия, близость, но отсутствует уважение): «Хотя мой ребенок недостаточно умен и физически развит, но все равно я его люблю». Признание действительных, а иногда и мнимых отклонений в умственном или физическом развитии ребенка; в результате родители приходят к идее исключительности своего ребенка: «Мой ребенок не такой, как все». Родители идут по пути предоставления ребенку особых привилегий, излишне его опекают, тратят много сил, чтобы предостеречь его от вредных привычек.

Любовь по типу *снисходительного отстранения (симпатия, большая дистанция, неуважение):* «Нельзя винить моего ребенка в том, что он недостаточно умен и физически развит». В общении с ребенком проявляется вполне осознанное оправдание неблагоприятных черт поведения или личностных качеств ссылкой на его болезненность, на плохую наследственность и др.

Неблагополучие ребенка как бы негласно признается его правом, родители не вмешиваются в дела ребенка, в его контакты со сверстниками и другими людьми, недостаточно ориентируются в проблемах душевного мира ребенка.

Отвержение (большая дистанция, антипатия, неуважение): «Этот ребенок вызывает у меня неприятные чувства, иметь с ним дело у меня нет желания». Родитель пытается уменьшить всякое общение с ребенком, не замечать его присутствия, становится холодно-неприступным при его приближении, отстраняется, когда ребенок нуждается в поддержке и помощи.

Презрение (антипатия, неуважение, малая межличностная дистанция): «Я мучаюсь, беспредельно страдаю от того, что мой ребенок так неразвит, неприятен другим людям». В общении с ребенком родитель обычно не замечает в нем ничего положительного, совершенно игнорирует любые его достижения, но в то же время мучительно переживает связь с таким «неудачным» ребенком. Родитель постоянно одергивает, понукает ребенка, водит его от одного специалиста к другому, желая его «исправить».

Преследование (антипатия, уважение, близость): «Мой ребенок негодяй, и я докажу ему это». Родители во всех проявлениях ребенка видят его «злую волю». Они пытаются строгостью, контролем переломить волю ребенка, выступают инициаторами привлечения к воспитанию других лиц, нередко склонны к вынесению излишне строгих мер воздействия.

Отказ (антипатия, уважение, большая межличностная дистанция): «Я не хочу иметь дело с этим негодяем». Родители отстраняются от проблем ребенка, но как бы издали следят за ним, признавая его силу, некоторые личностные достоинства. При заострении отношений такие родители охотно прибегают к помощи общественности, стремятся передоверить ребенка школе, врачам. В поведении родителей просматривается неосознанный призыв к тому, чтобы их оградили от «этого чудовища».

2.4. Эмоциональный симбиоз

Симбиоз переживается родителем как слияние с ребенком, как стремление удовлетворить все его потребности, оградить его от всех трудностей жизни (Варга, 1985). Симбиотические связи с ребенком характерны для матерей, любовь которых к ребенку заменяется аффективно заостренным беспокойством о нем. Родитель постоянно ощущает тревогу за ребенка, ребенок кажется ему маленьким и беззащитным. Тревога родителя повышается, когда ребенок начинает отделяться в силу складывающихся

обстоятельств, так как по своей воле родитель никогда не предоставляет ребенку самостоятельности.

Часто симбиозу сопутствует гиперопека, то есть максимальный контроль, ограничения, связанные с занижением реальных способностей и потенций ребенка. Гиперопека, основанная на тревожности, выступает как комплекс навязчивых действий, удовлетворяющих потребность родителя в личной безопасности. Это может также указывать на внутреннюю, иногда тщательно скрываемую, неуверенность родителя в себе, исходящую, в свою очередь, из противоречивости его личности, неустойчивой или заниженной самооценки.

Родитель стремится управлять поведением ребенка с помощью следующих директив, описанных Р. Голдуинг и М. Голдуинг (Goulding, Goulding, 1976):

1. «Не живи своей жизнью, а живи моей жизнью».

2. «Не расти» – панический страх повзросления ребенка, который выражается в высказываниях типа: «Не торопись взрослеть», «Мама тебя никогда не бросит», «Детство – самое счастливое время жизни». Бессознательно ребенок может найти здесь для себя указание: «Я не имею права стать настолько самостоятельным, чтобы жить без материнской поддержки».

3. «Не принадлежи никому, кроме меня», – родитель видит в ребенке «единственного друга», всячески подчеркивает исключительность, непохожесть ребенка на других, причем в положительном смысле: «Ты ведь у меня не такой, как все». Став взрослыми, такие люди будут стремиться в теплую атмосферу родительской семьи, равной которой они не смогут найти.

4. «Не сближайся с другими людьми» – внушение ребенку, что никому, кроме родителя, доверять нельзя. Общий смысл этой директивы: «Любая близость опасна, если это не близость со мной». Взрослые, получившие в детстве такие директивы, имеют серьезные проблемы в эмоциональных контактах с другими людьми, они часто испытывают трудности в сексуальных отношениях.

5. «Не делай сам, это опасно, за тебя буду делать я».

6. «Не чувствуй себя хорошо», например: «Хоть он у меня и слабенький, но сам вскопал целую грядку». Родитель подчеркивает, что плохое самочувствие ребенка повышает ценность любого его действия. Человек, получивший такую директиву в детстве, приучается к мысли, что болезнь привлекает к нему всеобщее внимание, и начинает использовать реальное заболевание для получения психологической выгоды. В результате его состояние ухудшается.

Симбиоз ведет к развитию созависимого поведения,

парализует собственную активность ребенка, что приводит к регрессии, фиксации ребенка на примитивных формах общения ради обеспечения симбиотических связей с родителем (Захаров, 1988).

В случае эмоционального симбиоза родительское отношение не отвечает насущным потребностям определенных кризисных этапов личностного развития ребенка, блокирует разрешение базового мотивационного конфликта принадлежности-автономии, интериоризуясь, приводит к расщеплению и дестабилизации образа Я. Ребенок «заражается» тревогой матери, становится боязливым, робким, неспособным на самостоятельные решения; он опасается, что с ним может что-то случится (ведь недаром этого так боится мама). Тревогу ребенка вызывают любые незнакомые и новые ситуации, в которых он должен сам принять решение, ситуации, в которых ребенок остается без матери (детский сад, больница и т. д.). Мать «привязывает» ребенка к себе, делает его зависимым от себя, и в итоге тревога ребенка начинает проявляться не только в отсутствие матери, но и в ее присутствии.

Литература

Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО – Пресс, 2000.

Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н. Неврозы и их лечение. – Л.,1977.

Жугина Т. Н. Восприятие детьми 6–7 лет стиля материнского отношения: Дипломная работа. – Орел, 1996.

Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. – Л., 1988.

Каган В. Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание // Вопросы психологии. 1992. № 1–2. С. 14–21.

Спиваковская А. С. Как быть родителями. – М.,1986.

Столин В. В. Самосознание личности. – М., 1983.

Столин В. В., Голосова Н. И. Факторная структура эмоционального отношения человека к человеку // Психологический журнал. 1984. Т.4. № 2.

Столин В.В., Соколова Е.Т., Варга А.Я. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1989. С. 16–37.

Фромм Э. Искусство любить // Душа человека. – М.,1992.

С.109–179.

Хоментаускас Г. Т. Семья глазами ребенка. – М.,1985.

Хорни К. Невротическая личность нашего времени. – М.: Прогресс, 1993. С.7–220.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 1999.

Balovek. Assessing and treating high-risk parenting attitudes. Early Child Development and Care, 1989, vol.42, p. 99–112.

Goulding R, Goulding M. Injunctions, desisions and redisions // Transactional Analisys Journal. 1976, vol. 6, p. 41–48.

3. Забота, контроль и требования родителей как основные факторы воспитания ребенка [3]

3.1. Родительская забота

Родительская *забота* выступает в качестве ведущей формы воспитания ребенка. Уровень заботы, или протекции, определяет, сколько сил и времени уделяют родители воспитанию ребенка. Можно выделить две крайние степени протекции: чрезмерную (гиперпротекция) и недостаточную (гипопротекция) (Эйдемиллер, Юстискис, 1999).

При *гиперпротекции,* или *гиперопеке,* родители уделяют ребенку очень много времени и сил. Фактически воспитание становится для них смыслом всей жизни. Гиперопека выражается в стремлении родителей окружить ребенка повышенным вниманием, во всем защищать его, даже если в этом и нет реальной необходимости, сопровождать каждый его шаг, предохранять от мнимых опасностей, беспокоиться по поводу и без повода, удерживать ребенка возле себя, «привязывать» его к своим настроениям и чувствам, требовать от него определенных поступков (Захаров, 1988). Как правило, забота нужна не столько детям, сколько самим родителям, восполняя у них нереализованную и нередко невротически заостренную потребность в привязанности и любви. Стремление матери «привязать» к себе ребенка имеет в своей основе и выраженное чувство беспокойства или тревоги. Гиперопека может быть мотивирована как тревогой, вызванной одиночеством родителей, так и инстинктивными опасениями, что с ребенком может случиться несчастье. Это может выражаться такими фразами: «Ты только не задерживайся, а то я буду волноваться», «Никуда не уходи без меня» (Захаров, 1988).

При *гипопротекции* ребенок находится на периферии внимания родителей, до него «не доходят руки», за воспитание родители берутся время от времени, когда случается что-либо серьезное (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999).

Важным аспектом воспитания ребенка является степень удовлетворения его потребностей. Эта характеристика отличается от уровня протекции, так как родитель может много времени заниматься воспитанием, но не удовлетворять потребности ребенка в должной мере. В степени удовлетворения потребностей ребенка также возможны два крайних варианта (Эйдемиллер,

Юстицкис, 1999):

Потворствование имеет место тогда, когда родители стремятся к максимальному и некритичному удовлетворению любых потребностей ребенка. Они балуют его, любое его желание – закон для родителей. Объясняя необходимость такого воспитания, родители предлагают аргументы, которые являются по своей сути проявлением механизма рационализации: слабость ребенка, его исключительность, желание дать ему то, чего они сами были лишены.

Игнорирование потребностей ребенка – такой стиль воспитания характеризуется недостаточным стремлением родителя к удовлетворению потребностей ребенка. Чаще всего страдает потребность ребенка в эмоциональном контакте с родителями.

3.2. Понятие родительского контроля

В младенчестве и раннем возрасте все потребности ребенка удовлетворяются взрослым, и от него почти ничего не требуется. Однако по мере того, как развивается его моторика и способность управлять своим поведением, родители начинают ограничивать и направлять его активность. Несомненно, по многим причинам нельзя предоставлять ребенку неограниченную свободу. Необходимы определенные ограничения и руководство, чтобы обеспечить его безопасность.

Например, ребенок не может играть в мяч на проезжей части улицы или играть с огнем или острыми предметами. По мере усложнения потребностей ребенка они неизбежно вступают в конфликт с желаниями окружающих. Ребенок уже не может свободно выражать свои потребности, но должен учиться соотносить их с требованиями окружающего мира.

Интериоризация средств и навыков контроля, используемых родителями, является важным механизмом формирования характерологических черт ребенка, ответственных за самоконтроль и социальную компетентность (Столин, 1983). Интериоризация родительских стандартов зависит, с одной стороны, от чувства страха, а с другой – от чувства вины (Whiting, 1954). Когда интериоризация находится на низком уровне, контроль осуществляется страхом перед внешним наказанием; когда интериоризация развита, поведение контролируется чувством вины (Whiting, 1954).

Эффективный контроль предполагает сочетание эмоционального принятия с высоким объемом требований, их ясностью, непротиворечивостью и последовательностью (Столин,

1983). Родительский контроль может быть представлен в двухполюсной системе: автономия – контроль. В рамках дисциплинарной оси любое конкретное поведение родителей занимает место между двумя крайними точками: от предоставления полной автономии до абсолютного подчинения воле родителей.

Маккоби включила в родительский контроль следующие компоненты (Цит. по: Архиреева, 1990):

1. Ограничительность – установление границ детской активности.

2. Требовательность – ожидание высокого уровня ответственности у детей.

3. Строгость – принуждение детей к чему-либо.

4. Навязчивость – влияние на планы и отношения детей.

5. Произвольное проявление власти.

Предполагается, что по степени выраженности этих параметров можно судить о степени авторитарности контроля родителей.

Радке (Radke, 1969) выделяет следующие принципы и формы проявления авторитета родителей и дисциплинирования ребенка.

1. *Философия авторитета*, которая представлена двумя полюсами: автократический и демократический стиль. При автократическом стиле родитель определяет всю воспитательную политику, много требует от ребенка, но не разъясняет ему своих требований. При демократическом стиле воспитательная политика обсуждается родителями с детьми, то есть ребенку разъясняется сущность родительских требований.

2. *Родительские ограничения*. Они могут быть строгими и жесткими, когда ребенок не может их нарушить. Ограничения могут быть легкими и подвижными, когда ребенок может их нарушить без особых для себя последствий.

3. *Строгость наказаний*.

4. *Контакт родителей с ребенком*. При хорошем контакте родители уделяют внимание детским проблемам, разделяют интересы ребенка. Он доверяет родителям, и его отношения с ними насыщены положительными эмоциями. При плохом контакте родители не обращают внимания на проблемы ребенка и не разделяют его интересов. Ребенок испытывает недостаток доверия по отношению к родителям, отмечается также недостаток позитивных эмоциональных отношений.

Сочетание родительского контроля и безусловной поддержки желания ребенка быть самостоятельным и независимым Баумринд (Baumrind, 1971) называет моделью авторитетного родительского контроля. Родители относятся к своим детям

нежно, с теплотой и пониманием, доброжелательно, много с ними общаются, но контролируют детей, требуют осознанного поведения. Модель поведения родителей, которые больше полагаются на строгость и наказания, получила название властной. Родители жестко контролируют детей, часто применяют свою власть, не побуждают детей выражать свое собственное мнение. Модель поведения родителей, которые не поощряют детей, не обращают внимания на воспитание независимости ребенка и его уверенности в себе, была названа снисходительной. Модель гармоничного поведения родителей сходна с моделью авторитетного родителя по всем признакам, кроме контроля, который используется здесь достаточно редко. Модель поведения нонконформистов присуща родителям, которые не признают традиционного представления о воспитании. В основе их педагогической тактики лежит идея свободного развития детей.

Поведение детей зависит от целого комплекса воспитательных воздействий. Обе группы родителей – авторитетные и властные – стараются контролировать детей, но осуществляют это различными способами. Властные родители полагаются исключительно на применение силы, требуют, чтобы ребенок подчинялся им без рассуждения. Авторитетные же, наоборот, учитывают мнение детей, откликаются на их проблемы, позволяют детям проявлять самостоятельность и инициативу (Baumrind, 1971).

А. И. Захаров (Захаров,1988) выделяет три вида родительского контроля: разрешающий, умеренный и чрезмерный. Чрезмерный контроль может приобретать форму авторитарного. Рассмотрим эти виды контроля подробнее.

При *разрешающем* контроле наблюдается отсутствие запретов и предписаний начиная от малой степени попустительства и вплоть до полной неспособности родителей совладать с чувствами детей. Здесь допускаются полная активность и самостоятельность ребенка, отсутствуют порицания и наказания. Родители во всем идут навстречу и нередко потакают неадекватным, с позиции здравого смысла, желаниям и требованиям (капризам) детей.

Отсутствие контроля имеет две формы: форму гипопротекции и потворствующей гиперпротекции (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999). Гипопротекция – недостаток опеки и контроля, приводящий иногда к полной безнадзорности. Такая форма контроля часто сочетается с отвержением ребенка и представляет собой чрезвычайно неблагополучный для ребенка тип родительского отношения. Вторая форма отноше ния, при

котором наблюдается недостаток контроля и требований, – это *потворствующая гиперпротекция*, или воспитание ребенка по типу «кумир семьи», что выражается в потакании всем желаниям ребенка, чрезмерном покровительстве и обожании (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999, Гарбузов, 1983). При таком родительском отношении у ребенка формируется следующая внутренняя позиция: «Я нужен и любим, а вы существуете ради меня». Ребенок управляет своим поведением, на основе следующих представлений (Хоментаускас, 1985):

1. Я – центр семьи, родители существуют ради меня.

2. Мои пожелания и стремления – самые важные. Я должен их осуществлять во что бы то ни стало.

3. Окружающие, даже если не говорят этого, восхищаются мною.

4. Люди, которые не видят моего превосходства, – просто глупые. Я не хочу иметь с ними дела.

5. Если другие люди думают и действуют не так, как я, они ошибаются.

В результате воспитания по типу потворствующей гиперпротекции у ребенка, формируется, с одной стороны, непомерно высокий уровень притязаний, а с другой – недостаточно эффективная волевая регуляция собственного поведения. Часто такие дети сталкиваются с реальными проблемами во взаимоотношениях с другими людьми, так как они ожидают от них такого же обожания, как и от родителей.

Умеренный тип контроля сочетает как твердость родителей, не перерастающую в излишнюю принципиальность и настойчивость, так и определенную ситуативную уступчивость в отношении желаний и требований детей (Захаров, 1988).

Чрезмерный контроль проявляется в стремлении родителя следить за каждым шагом ребенка. Часто он распространяется на эмоциональную и двигательную активность детей, на непосредственность в выражении чувств, приготовление уроков и «свободное» времяпрепровождение, которое в данном случае значительно сокращается (Захаров, 1988). Избыток контроля наблюдается также в отношении приема пищи и формирования навыков самообслуживания в первые годы жизни детей. Нередко контроль носит характер тотальных, прямо или косвенно подразумеваемых запретов, когда запрещается без разрешения делать что-либо или даже выражать свои желания. Особенно много запретов накладывается в том случае, если дети «не устраивают» взрослых своим темпераментом или характером. Обилие контроля характерно для *доминирующей гиперпротекции*, при которой обостренное внимание и забота сочетаются с

обилием ограничений и запретов (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999).

Чрезмерный контроль часто приобретает форму *авторитарного.* Он может быть обозначен следующим образом: «Делай так, потому что я сказал», «Не делай этого…» По мнению А. И. Захарова, доминантность в отношении с детьми приводит к безоговорочному признанию взрослыми истинности любой своей точки зрения, категоричности суждений, приказному, повелевающему тону, навязыванию мнений и готовых решений, стремлению к строгой дисциплине и ограничению самостоятельности, использованию принуждения, физического наказания. Черты авторитарного воспитания проявляются в недоверии к детям, их возможностям, а также во властности в отношениях с детьми. Кредо таких родителей – «Я не успокоюсь, пока не заставлю его сделать все, чего хочу» (Захаров, 1988). Строгие родители предписывают детям множество запретов, держат их под пристальным надзором, устанавливают определенные нормы поведения, которым дети обязаны следовать. У строгих родителей могут проявляться противоречия в системе требований и запретов.

В работе Т. Н. Жугиной (Жугина, 1996), посвященной восприятию детьми материнского поведения, было показано, что матери чаще всего используют негативные способы контроля. Наиболее распространенным является принуждение (36 %), которое направлено на ограничение активности ребенка или насильственное переключение ребенка с одного вида активности на другой. Нередко матери используют физическую силу, чтобы преодолеть сопротивление ребенка. Так, воспроизводя в рассказах по картинкам поведение матерей, дети отмечали: мама «утаскивает силой», уводит ребенка с прогулки, игнорируя его желание поиграть с друзьями. Жестко контролируя жизнь ребенка, ограничивая его спонтанную активность, мать превращает ребенка из субъекта взаимодействия в объект манипуляций. От ребенка требуется беспрекословное послушание, его чувства, мысли, желания игнорируются и обесцениваются, у ребенка формируется зависимое поведение. Многие дети говорили: не хочу идти домой, но пойду, хочу играть с ребятами, но не буду. Таким образом, закладывается внутренний конфликт между собственными желаниями ребенка и необходимостью следовать материнским требованиям.

В том же исследовании (Жугина, 1996) было показано, что дети, находящиеся под жестким, авторитарным контролем, оценивают своих матерей как агрессивных. Это проявилось в результатах тестирования с помощью проективной методики «Рисунок родителей в виде несуществующих животных». Так, дети

рисуют матерей в виде саблезубых тигров, раков, динозавров, придают даже миролюбивым животным многочисленные признаки агрессии (хорошо прорисованные зубы, иголки, клешни, когти, шерсть). В некоторых рисунках наблюдается символическое ограничение агрессии родителей. Например, ребенок помещает нарисованных животных в клетку.

Преобладание в российской культуре авторитарных моделей воспитания является следствием отреагирования тоталитарного прессинга в общении с ребенком (Каган, 1992). Послушание рассматривается как одна из главных добродетелей ребенка. Семья чувствует ответственность за развитие ребенка, но принимает ее парциально: все желательное – результат нашего воспитания, все нежелательное – вопреки ему, результат дурного влияния школы, улицы, средств массовой информации. Это приводит к тотальному контролю всей жизни ребенка, переживаемому им как недоверие, отрицание, унижение и вызывающему в результате протест. Наиболее выпуклая и яркая черта тоталитарного семейного воспитания – противостояние взрослых детям, вызывающее ответное противостояние детей взрослым (Каган, 1992).

3.3. Родительские требования

Требования взрослого касаются, во-первых, обязанностей ребенка, то есть того, что ребенок должен делать сам (самообслуживание, учеба, помощь по дому и т. д.). Во-вторых, это требования-запреты, устанавливающие, чего ребенку нельзя делать. Э. Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999) описали следующие разнополярные системы требований-обязанностей.

Чрезмерность требований-обязанностей – требования к ребенку очень велики, не соответствуют его возможностям, что увеличивает риск психической травматизации ребенка. Чрезмерность требований-обязанностей лежит в основе типа воспитания, который можно определить как «повышенная моральная ответственность». От ребенка требуют не соответствующих его возрасту и реальным возможностям бескомпромиссной честности, порядочности, следования чувству долга, возлагают на него ответственность за жизнь и благополучие близких (Личко, 1985). Родители устанавливают для ребенка высшие цели в различных областях жизни, питают большие надежды в отношении будущего своего ребенка, его способностей и талантов. Родители любят не столько самого ребенка, сколько его идеальный образ.

Недостаточность требований-обязанностей. В этом случае ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье, и родители нередко сетуют, что ребенка трудно привлечь к какому-то делу по дому.

Требования-запреты определяют степень самостоятельности ребенка, возможность самому выбирать способ поведения. Здесь также есть две крайности: чрезмерность и недостаточность требований-запретов. *Чрезмерность требований-запретов* проявляют в том, что ребенку «ничего нельзя», ему предъявляется огромное количество требований, ограничивающих его свободу и самостоятельность. *Недостаточность требований-запретов,* напротив, заключается в том, что ребенку «все можно». Даже если и существуют какие-либо запреты, ребенок их легко нарушает, зная, что с него никто ничего не спросит.

По своей форме требования к ребенку можно разделить на две группы: императивные и оптативные. *Императивные требования* предъявляются в категоричной, обязывающей форме (приказ, распоряжение, указание, угроза, поучение). *Оптативные требования* выражают желательность выполнения ребенком тех или иных действий (совет, предложение, просьба).

Чрезмерность контроля и требований отмечается при так называемой *авторитарной гиперсоциализации*. Родители требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Они стараются навязать ему свою волю и не желают встать на точку зрения ребенка. За проявление своеволия ребенка наказывают. Родитель пристально следит за достижениями ребенка во всех сферах жизнедеятельности. При таком стиле воспитания личность ребенка формируется по тревожному типу. Это объясняется главным образом тем, что, культивируя послушание, родители придают ему самодовлеющее значение. Сделать что-то не так, как хотят родители, и, в частности, мать, – значит быть наказанным, быть плохим, что, в свою очередь, ведет к лишению любви, а поскольку потребность в любви – одна из самых важных для ребенка, то неудовлетворение этой потребности ведет к фрустрации и неврозу.

3.4. Влияние родительского контроля на развитие личности ребенка

Как же влияют родительский контроль и требования на детское развитие? Родительский авторитаризм приводит к отсутствию эмпатии, формированию низкой самооценки ребенка, его ориентации на внешние требования и стандарты. Дефицит практики самостоятельного поиска и принятия решения приводит

к формированию зависимости ребенка от взрослого, к инфантилизации и инвалидизации ребенка. Клиническая практика показывает, что пациенты с наиболее тяжелыми психосоматическими расстройствами отмечают чрезмерную склонность своих родителей к дисциплинарным требованиям, соединенную с отсутствием любви и жестким критицизмом (Lazarus, 1971). Так, например, больные язвенной болезнью желудка часто указывают, что их родительская семья отличалась стремлением к доминированию и подавлению.

Болдуин (См.: Столин, Соколова, Варга, 1989) показал, как влияют на личность ребенка демократический и контролирующий стили родительского воспитания. *Демократический* стиль определяется следующими параметрами: высоким уровнем вербального общения между родителями и детьми, включенностью детей в обсуждение семейных проблем, учетом их мнения; готовностью родителей прийти на помощь, если это потребуется, верой в успех самостоятельной деятельности ребенка, ограничением собственной субъективности в видении ребенка. *Контролирующий* стиль предполагает введение значительных ограничений на поведение детей, четкое и ясное разъяснение ребенку смысла ограничений, отсутствие разногласий между родителями и детьми по поводу дисциплинарных мер.

Оказалось, что в семьях с демократическим стилем воспитания дети обладали умеренно выраженной способностью к лидерству, агрессивностью, стремлением контролировать других детей, но с трудом поддавались внешнему контролю. Они отличались хорошим физическим развитием, социальной активностью, легкостью вступления в контакты со сверстниками, но им не был присущ альтруизм, сензитивность и эмпатия. Дети родителей с контролирующим типом воспитания были послушны, внушаемы, боязливы, не слишком настойчивы в достижении собственных целей, неагрессивны. При смешанном стиле воспитания детям были присущи внушаемость, послушание, эмоциональная чувствительность, неагрессивность, отсутствие любознательности, оригинальности мышления, бедная фантазия.

Баумринд (См.: Столин, Соколова, Варга, 1989) в цикле исследований попытался вычленить совокупность детских черт, связанных с фактором родительского контроля. Были выделены 3 группы детей:

Компетентные – с устойчиво хорошим настроением, уверенные в себе, с хорошо развитым самоконтролем поведения, умением устанавливать дружеские отношения со сверстниками, стремлением к исследованию, а не избеганию новых ситуаций.

Избегающие – с преобладанием уныло-грустного настроения, трудно устанавливающие контакты со сверстниками. *Незрелые* – неуверенные в себе, с плохим самоконтролем, с реакциями отказа во фрустрационных ситуациях.

Автор выделил также четыре параметра родительского поведения, отвечающие за описанные паттерны детских черт.

1. Родительский контроль. При высоком балле по этому параметру родители стараются оказывать большое влияние на детей, способны настаивать на выполнении своих требований, последовательны в них. Контролирующие действия родителей направлены на модификацию у детей проявлений зависимости, агрессивности на развитие игрового поведения детей, а также на более успешное усвоение родительских стандартов и норм.

2. Родительские требования. Побуждают развитие у детей зрелости; родители стараются, чтобы дети развивали свои интеллектуальные, эмоциональные и коммуникативные способности, настаивают на необходимости и праве детей на независимость и самостоятельность.

3. Способы общения с детьми в ходе воспитательного воздействия. Родители с высоким баллом по этому показателю стремятся добиться послушания с помощью убеждения, обосновывают свою точку зрения и одновременно готовы обсуждать ее с детьми, выслушивают их аргументацию. Родители с низким баллом не выражают четко и однозначно свои требования и недовольство или раздражение, но чаще прибегают к косвенным способам воздействия – жалобам, крику, ругани. 4. Эмоциональная поддержка. Родители способны выражать сочувствие, любовь и теплое отношение, их действия и эмоциональное отношение направлены на физическое и духовное развитие детей. Комплекс черт компетентных родителей соответствует наличию в родительских отношениях четырех измерений – контроля, требовательности к социальной зрелости, общения и эмоциональной поддержки. При этом адекватный контроль предполагает сочетание эмоционального принятия с высоким объемом требований, их ясностью, непротиворечивостью и последовательностью их предъявления ребенку.

Шобен (Shoben, 1949) нашел, что дети с проблемным поведением имеют родителей, которые поддерживают строгую дисциплину и требуют от детей послушания. Уотсон (Watson, 1933) исследовал детей, у которых были любящие, но строгие родители и сравнивал их с другой группой детей, родители которых любили детей и многое им разрешали. Он показал, что предоставление ребенку большей свободы позитивно коррелирует с инициативностью и независимостью детей, их дружелюбием по

отношению к людям, лучшей социализацией и кооперацией, высоким уровнем спонтанности, оригинальности и креативности. Исследования Радке (Radke, 1969) показали, что дошкольники из семей с ограничивающим, авторитарным стилем воспитания менее живые, более пассивные и незаметные, менее популярны среди сверстников. Кроме того, агрессивный воспитательный стиль с применением принуждения связан с низкой социальной компетентностью и отвержением со стороны сверстников. Вербальные и физические наказания ребенка провоцируют агрессивное поведение детей, что может служить причиной отвержения со стороны сверстников (Travillion, Snyder, 1993).

Дети авторитарных родителей имеют тенденцию усваивать авторитарный стиль общения и воспроизводить его в собственных семьях. В дальнейшем такие дети склонны к установлению большой социальной дистанции с людьми, к формирование ролевых, а не межличностных отношений (Hart, 1957).

3.5. Техники дисциплинирования ребенка

Сущность родительской дисциплины состоит в приведении поведения и личности детей в соответствие с родительскими представлениями и требованиями.

Выделяют три основные техники дисциплинирования ребенка:

а) эмоциональное наказание;

б) техника, основанная на утверждении силы;

в) разъясняющая техника.

Эмоциональное наказание – это такая дисциплинарная форма, при которой родители воздействуют на чувства ребенка. Это отказ разговаривать с ребенком, насмешки, нарочитое лишение его родительской любви («мама такого не любит»), выражение нелюбви, изоляция ребенка, стимуляция чувства вины. Например, мать может говорить ребенку: «Нельзя брать песок, ты и так все время болеешь, мне опять придется брать больничный, ты меня уже замучила», «Не ходи по песку, я устала от стирки». Это наиболее сильный способ воздействия на ребенка, так как эмоциональное наказание может быть длительным, к тому же на ребенка в этом случае действует сильная угроза – страх потери объекта любви.

Техника, основанная на *утверждении силы,* включает физические наказания, лишение удовольствий и материальных ресурсов, вербальные угрозы по отношению к ребенку. В этом случае механизмом управления поведением ребенка является страх наказания. Показано, что дисциплина, основанная на

власти, ведет к задержке морального развития ребенка (Cass, 1988). Такая родительская практика может быть связана со следующими факторами: высоким уровнем родительского стресса или депрессии, выраженностью такой личностной черты, как раздражительность, низким образовательным уровнем родителей, разводом, воспитанием большого количества детей и бедностью (Travillion, Snyder, 1993). Наказывая ребенка, родители добиваются краткосрочного комфорта, но не могут повлиять на общую динамику развития ребенка (Waters, 1988).

Разъясняющая техника является относительно мягким способом дисциплинирования, который характеризуется попытками родителей объясниться с ребенком в надежде, что он поймет, почему он должен изменить свое поведение. Например, можно разъяснить ребенку его поведение, взывая к его гордости, к желанию «быть взрослым», объяснить разумность соблюдения дисциплины.

Развитие совести у ребенка положительно коррелирует с тем, насколько часто матери используют похвалу и убеждение, и отрицательно – с использованием физического наказания. Непоследовательность в родительских дисциплинарных требованиях (когда один родитель, например, наказывает, а другой поощряет) дает ребенку рычаги манипулирования, что делает родительские дисциплинарные меры неэффективными (Бандура, Уолтерс, 2000).

Необходимо, чтобы родители понимали поведение ребенка. Очень часто они просто реагируют на его поведение, на то, что они видят или слышат, не делая при этом попытки понять, почему ребенок ведет себя подобным образом. Самый легкий и быстрый ответ – накричать на ребенка или наказать его. Чтобы эффективно отвечать на нежелательное поведение ребенка, нужно знать: 1) на какой стадии развития находится ребенок, способен ли он контролировать свое поведение так, как от него требует родитель; 2) какой тип воздействия будет наиболее эффективным для данного ребенка; 3) что в действительности случилось, что привело к такому поведению ребенка. Например, ребенок может вести себя агрессивно по отношению к другим детям потому, что он напуган. Взрослый должен предупредить или остановить такие реакции, но в то же время он должен помочь ребенку справиться со страхом. Ребенку нужно показать, что взрослый понимает его чувства, он должен узнать, что люди часто злятся и гневаются, когда они расстроены. Зная это, ребенок будет прорабатывать свои чувства вместо того, чтобы агрессивно вести себя по отношению к другим людям.

Эллис, основатель рационально-эмотивной терапии, полагал,

что дисциплину необходимо рассматривать как умения, которые должны усваиваться ребенком, а не как ограничения. В этом случае родительские воздействия будут направлены на развитие ребенка, а не на его ограничение и осуждение. Взрослый должен ясно сообщить ребенку, что дисциплина – это путь сделать ребенка более счастливым и успешным в достижении его целей. Дисциплина лучше всего может быть понята как средство формирования у ребенка самоконтроля и самодисциплины; именно эту долгосрочную цель должен иметь в виду взрослый. Тогда сообщение взрослого будет звучать, скорее всего, примерно так: «Ты совершил что-то неправильно, и я хочу, чтобы ты сделал это лучше в будущем», а не так: «Ты ничтожество и заслуживаешь наказания» (Waters, 1988). Физическое наказание ребенка порождает у него гнев, ощущение беспомощности. Если взрослый использует наказание в качестве последнего средства дисциплинирования, то он должен делать это без гнева. Если взрослый наказывает ребенка в состоянии гнева, то он как бы показывает ребенку: «Я, взрослый, не могу контролировать себя, но я требую самоконтроля от тебя».

Выбор техники дисциплинирования должен, несомненно, зависеть от возраста ребенка. Ребенка двух лет бесполезно дисциплинировать, используя вербальные средства и разъясняя ему причины его поведения. В данном возрасте огромное влияние на ребенка имеют чувства, демонстрируемые родителем. Ребенок пока еще имеет слабую защиту от тревожности, поэтому он будет чувствовать себя беспомощным, если родитель будет выражать гнев. Использование физических наказаний, то есть причинение ребенку боли, может остановить нежелательное поведение, но одновременно ведет к разрушению отношений между взрослым и ребенком. Двухлетний ребенок имеет проблемы с поведением, так как он чрезмерно активен в освоении действительности и оказывает сопротивление при желании родителей его контролировать. Все это – естественные шаги в развитии автономии ребенка, и родителям необходимо быть понимающими и терпеливыми. Наилучший способ дисциплинирования ребенка этого возраста – минимум ограничений и такая организация окружения ребенка, чтобы он имел возможность исследовать разные предметы. Родители также должны уметь говорить «нет» твердо и спокойно и убирать подальше от ребенка те вещи, которые нельзя трогать.

Ребенок 5–6 лет более способен контролировать свое поведение. В этом возрасте дисциплинирование может включать объяснение причин и последствий различных форм поведения.

В подростковом же возрасте от родителей как никогда

требуется понимать поведение ребенка, видеть те причины, которые побуждают подростка вести себя подобным образом. Подросток борется за независимость и не терпит, когда его ограничивают. С другой стороны, он боится независимости, так как независимость означает ответственность (Cass, 1988). Подросток полон внутренних противоречий, которые родители должны понимать и принимать.

Дисциплинарные воздействия родителя могут по-разному интерпретироваться ребенком. Например, родитель разводит двух дерущихся детей по разным комнатам. Для одного ребенка это может быть благом, так как он хотел побыть один, чтобы закончить постройку. Другой же ребенок несчастлив, так как он намеревался пойти на улицу к друзьям.

Отметим, что практически никто из родителей не придерживается какой-то одной дисциплинарной техники, они меняются от ситуации к ситуации. Однако у каждого родителя можно выявить доминирующий тип воздействия на ребенка.

Литература

Архиреева Т. В. Родительские позиции как условия отношения к себе ребенка младшего школьного возраста: Автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук. – М., 1990.– 19 с.

Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.

Жугина Т. Н. Восприятие детьми 6–7 лет стиля материнского отношения: Дипломная работа. – Орел, 1996.

Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. – Л., 1988.

Каган В. Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание // Вопросы психологии. 1992. № 1–2. С. 14–21.

Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Наука, 1983.

Столин В.В., Соколова Е.Т., Варга А.Я. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1989. С. 16–37.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 1999.

Baumrind D. Current patterns of parental authority // Developmental Psychology Monographs, 1971, 4 (No. 1, Pt.2).

Cass L. Discipline from the psychoanalitic viewpoint // Dorr D., Zax M., Bonner J. W. III. The psychology of discipline. – New York:

International Universities Press, Inc., 1988, p. 15–64.

Hart I. Maternal child-rearing practices and authoritarian ideology // Journal of Abnormal and Social Psychology, 1957, 55, p. 232–237.

Lazarus A. A. Behavior therapy and beyond. – New York: McGraw-Hill, 1971.

Radke M. J. The relation of parental authority to children's behavior and attitudes. – New York: Greenwood Press, Publishers, 1969.

Shoben E. J. The assessment of parental attitudes in relation to child adjustment // Genetic Psychology Monographs, 1949, 39, p. 101–148.

Travillion K., Snyder J. The role of maternal discipline and involvement in peer rejection and neglect // Journal of Applied Developmental Psychology, 1993, 14, p. 37–57.

Waters V. The rational-emotive point of view of discipline // D.Dorr, M.Zax, Bonner, J. W. III. The psychology of discipline. – New York: International Universities Press, Inc., 1988, p. 65–98.

Watson G. A critical note on two attitude studies. Mental Hygiene, 1933, 17, 63–64.

4. Детерминанты родительского отношения [4]

4.1. Культурные детерминанты родительского отношения

В каждой культуре имеются свои представления о детстве и воспитании детей. Многочисленные кросс-культурные исследования выявляют следующие особенности родительского поведения. Матери англосаксонского происхождения предпочитают словесные обьяснения, часто хвалят и поощряют своих детей. В латиноамериканских семьях матери чаще опираются на отрицательное подкрепление, используют физический контроль, шире употребляют зрительную подсказку, простейшее моделирование.

Американские матери ожидают от детей с самого раннего возраста развития социальных умений в общении со сверстниками. Напротив, японские матери ожидают от детей того же возраста эмоциональной зрелости и послушания, хороших манер. Рассматривая, что влияет на школьные успехи в большей степени – усилия ребенка или его способности, американские матери указывали на равную важность двух этих факторов. Японские и китайские матери отдавали приоритет собственным усилиям ребенка (Okagaki, Sternberg, 1991).

Было выявлено, что контроль и принятие своих детей у европейских матерей выше, чем у китайских родителей; у китайских родителей контроль выше принятия, причем выраженность этих обоих факторов родительского стиля способствует социальной активности детей. У европейских родителей, напротив, отсутствует корреляция между принятием, контролем и детской социализацией (Huntsinger et al.,1998).

Родительские представления о детях, зафиксированные в культурных ценностях, важны для понимания того, как семья формирует социо-культурное окружение, в котором развивается ребенок.

4.2. Влияние детского опыта родителей на формирование родительского поведения

Родительское отношение может быть обусловлено тем, что родители неосознанно воспроизводят в собственной семье те проблемы, которые они не смогли разрешить в своем детстве.

Например, инфантилизация ребенка, игнорирование и нежелание его повзросления могут быть связаны с особенностью биографии самого родителя. Если родитель имел младшую сестру или брата, на которых в свое время переместилась любовь его собственных родителей, то свой более старший возраст он мог воспринимать как несчастливый период жизни. Это может стать одной из причин, по которой родители стремятся «задержать» повзросление собственного ребенка. Как следствие, они могут снижать требования к ребенку, стимулировать развитие у него несамостоятельности или робости (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999). Существуют данные, что большинство матерей, отказывающихся от своих детей, с раннего детства имели негативный опыт межличностных взаимоотношений в семье. Отвержение ребенка родителями может привести к тому, что во взрослом возрасте он будет страдать от неразвитости родительских чувств, которая проявляется в эмоциональной холодности родителя и гипопротекции. Аклей (Ackley, 1977) установил, что отвергающие и оскорбляющие своих детей родители имели дефицит теплых эмоциональных отношений в собственном детстве. Такие родители реализуют амбивалентное отношение к ребенку – они одновременно и стремятся к нему, и избегают интимности в отношениях с ребенком. Воспитывая ребенка, они стараются установить те эмоциональные отношения, которых недополучили в собственном детстве. С другой стороны, поскольку их детский опыт неудачен, они стремятся избегать таких отношений, боясь разочарований. Чаще всего такие люди вступают в брак с лицами, которые не способны на теплые эмоциональные отношения. Следующий шаг в разрешении их инфантильного конфликта – рождение ребенка. Они надеются, что наконец-то появится тот, кто будет их действительно любить. Родители пытаются манипулировать семейным взаимодействием, чтобы удовлетворить свои собственные потребности, однако очень скоро они узнают, что быть родителем – это значит прежде всего давать, а не брать, и еще больше разочаровываются. Тогда они начинают искать недостатки в своих детях, отвергать их, применять физические и словесные наказания.

4.3. Модель прародительской семьи как фактор родительского поведения

Отношения с близкими людьми в детский период жизни являются источником формирования системы отношений во взрослом возрасте. Глядя на родителей и бессознательно подражая им, ребенок усваивает семейные образцы поведения, у

него с раннего детства формируется эмоциональная установка по отношению к будущему супругу. Ребенок запоминает то, как родитель, с которым он себя идентифицирует, общается с другим родителем, запоминает, чтобы, став взрослым, подчас вопреки своей воле воспроизвести в своей семье усвоенные когда-то способы общения (Захаров, 1988).

По мнению Э. Берна (Берн,1988), детский опыт является базовым для формирования жизненного плана или сценария. Связь прародительской и родительской семьи осуществляется через передачу этого жизненного сценария, в котором запрограммировано и родительское отношение. Жизненный сценарий ребенок принимает по трем причинам: во-первых, он дает жизни цель; все что делает ребенок, он делает для других людей, обычно для родителей; во-вторых, родительское программирование помогает ему структурировать свое время; в-третьих, родительская программа содержит указания, как поступать в тех или иных ситуациях. Родители передают ребенку свой опыт, причем сценарные ограничения ребенок получает от родителя противоположного пола. Сценарные указания, которые мать дает своему ребенку, она сама получила от отца, отец от своей матери, то есть источником женского сценария является бабушка по линии отца – поколения чередуются по принципу пола.

В ряде исследований было показано влияние детского опыта в общении с братьями и сестрами на формирование родительского отношения. У женщин, выросших с братьями, сказываются более спокойные и ровные, дружеские взаимоотношения с мужем и с сыновьями по сравнению с женщинами, у которых были только сестры. Старшие дети, как правило, являются лидерами, младшие – подчиненными. Позиция доминирования может быть усвоена в детстве в процессе взаимодействия с родными братьями и сестрами. Мать, которая в родительской семье была старшей среди детей и имела братьев, может вступить в конфликтные взаимоотношения со своим младшим сыном или старшей дочерью. Родители, которые в детстве были младшими в семье, могут иметь некоторые трудности в проявлении родительской заботы и даже возлагать на своих собственных детей ответственность за свою семью.

4.4. Нереализованные потребности родителя как фактор родительского отношения

А. С. Спиваковская (Спиваковская,1988) отмечает, что для некоторых родителей воспитание становится основной

деятельностью, основным смыслом жизни, а ребенок – единственным объектом удовлетворения этой потребности. Родители бессознательно начинают вести борьбу за сохранение своей близости с ним. При этом возрастное отдаление ребенка, повышение значимости других людей в его жизни воспринимается родителями как угроза собственным интересам. В результате родитель препятствует всякому проявлению самостоятельности у ребенка.

У другой группы родителей преобладает мотив реализации потребности достижения. В этих случаях мотивация воспитания сводится к достижению определенных целей, часто выбор этих целей родителями не вполне осознан, но отчетливо связан с достижениями в собственной жизни. Многие хотят того, что им не удалось в жизни. В таких семьях дети рано приобщаются к различным развивающим занятиям, посещают большое число кружков, причем интересы, наклонности, задатки самого ребенка не всегда учитываются. Под влиянием мотива достижения в воспитании усиливается значимость социальных требований и стандартов в ущерб эмоциональной насыщенности отношений с ребенком (Спиваковская, 1988).

Е. Т. Соколова (1989) выяснила, как стили детско-родительского общения зависят от потребностей матери. У матерей, испытывающих трудности в общении с ребенком, выявились две противоположные тенденции – потребность в эмоциональном симбиозе и потребность в большой психологической дистанции с ребенком, в крайнем варианте – вплоть до эмоциональной изоляции. В первом случае мать и ребенок добровольно соблюдают определенный суверенитет. Сохранению психологической дистанции способствует стиль общения «изоляция». Психологически мать отторгла ребенка, приспособилась к существующей ситуации и не испытывает потребности в ее изменении. Полная изоляция способствует тому, что каждый «остается при своем»: ребенок – уверенным в негативном к нему отношении, родитель – уверенным в необходимости еще большего увеличения психологической дистанции.

Конфликт потребности в аффиляции с потребностью в психологическом дистанцировании определяет стиль общения «псевдосотрудничество». Мать, призывая ребенка к «совместности», к эмоциональному контакту, строит такой барьер, который ребенок при всем желании преодолеть не может, продолжая оставаться «снаружи». «Внутренний мир» матери хорошо защищен от посторонних «вторжений», истинную близость она делает невозможной, хотя внешне и стремится к ней

(Соколова, 1989).

Наиболее частая причина детско-родительских конфликтов связана с родительским переживанием утраты близости с ребенком. В этом случае родитель стремится к излишней опеке ребенка, хотя и понимает вредность и бесперспективность этого стиля воспитания. В основе родительского отношения лежит собственная неосознаваемая инфантильная потребность в тесной симбиотической привязанности. Гиперопека обусловлена тревожностью и неотреагированным страхом одиночества матери.

Матери с конфликтом потребности в симбиотической эмоциональной привязанности и потребности в самоэффективности (родительском самоуважении) руководствуются принципом «все или ничего». Мать хочет, чтобы ребенок удовлетворял одновременно и родительскую потребность в эмоциональном контакте и родительскую потребность в эффективности. Общение с ребенком приобретает черты игры, названной Берном «Попался, сукин ты сын». Так, мать предлагает ребенку проявить активность, но «задавливает» эту активность, обвиняя ребенка в неэффективности (Соколова, 1989).

4.5. Влияние личностных особенностей родителей на отношение к ребенку

Во многих описаниях родительского отношения и поведения присутствуют указания на особенности личности родителей как на источник того или иного отношения к ребенку. А. Адлер описал тип тревожной матери, устанавливающей с ребенком симбиотические отношения, опекающей, защищающей его и тем самым парализующей активность и самостоятельность ребенка (Столин, Соколова, Варга, 1989). Гиперопекающее поведение родителя может быть также связано с повышенным чувством вины. В определенных условиях дети, которых воспитывали требовательные, эгоцентричные родители, став взрослыми, видят в своих собственных детях ту же требовательность и эгоцентричность, испытывают по отношению к ним то же чувство «неоплатного долга», которое испытывали по отношению к своим родителям (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999).

Для того, чтобы успешно справиться с воспитательными заботами, родитель должен обладать определенными личностными качествами. Круг этих качеств весьма широк. Например, качества, необходимые для регулирования своих эмоциональных состояний, преодоления состояний фрустрации: умение подчинить желания данного момента целям будущего, терпение, – столь необходимые при формировании как

супружеских, так и воспитательных отношений. Нервно-психические расстройства членов семьи (такие, как психопатии, неврозы, расстройства влечений, умственная отсталость, психозы) видоизменяют эти качества, что может привести к полной утрате возможности выполнять воспитательные функции (Захаров, 1988).

Кроме нервно-психических расстройств на характер родительского отношения влияют более или менее устойчивые черты характера родителей. Патологическая заостренность черт характера родителей порождает специфические особенности его отношения к ребенку. Родители могут не замечать у себя таких черт характера и проецировать их на ребенка, а затем пытаться искоренить их у него. Так, нередко «делегирующее воспитание» (то есть упорное желание сделать из ребенка «самого-самого» – развитого, умного, эрудированного, социально успешного) является компенсацией чувства малоценности, недееспособности, восприятия себя родителем как неудачника. В одном случае такая проекция может вылиться в открытое эмоциональное отвержение ребенка, не соответствующего родительскому идеальному образу. В другом случае она, возможно, примет более замаскированные формы и выльется в гиперопеку или гиперпротекцию.

Анализ литературы позволяет выделить следующие особенности личности родителей, патогенно влияющих на развитие личности ребенка.

Дезинтеграция личности родителей. Внутренняя конфликтность, низкая степень самопринятия, невротическая структура личности, проявляющаяся прежде всего в сфере самовосприятия, чувство вины, беспокойство, повышенная тревожность являются показателями дезинтеграции личности, отсутствия ее внутреннего единства. Подобный кризис личностного развития часто не преодолевается конструктивным образом, а сопровождается компенсаторным реагированием. В качестве источника отреагирования нервного напряжения для матери выступает ребенок. Родители могут проецировать собственные качества на ребенка (это могут быть агрессивность, негативизм, протестные реакции) и строить воспитание по типу эмоционального отвержения, не признавая наличия в самом себе этих отвергаемых качеств (Захаров, 1988; Эйдемиллер, Юстицкис, 1999).

А. С. Спиваковская (Спиваковская, 1986) описала «семью-театр», которая развивается под влиянием члена семьи, имеющего определенные пробелы в реализации самооценки. Весь сконструированный семьей сценарий – борьба за демонстративный престиж в ближайшем окружении – служит

защитой от осознания иллюзорности былых представлений, невыполнимых желаний, надежд. Ребенок вовлекается в семейные игры. Родительское отношение также «театрально», демонстративно, как «на сцене», – при посторонних демонстрируется любовь и забота, а «за кулисами» ребенок часто не нужен и контакт с ним может приобрести форму удовлетворения его особых материальных запросов.

Созданию «семьи-санатория» способствует один из супругов, который имеет трудности в контактах с окружающими. Он создает специфический барьер на пути приобретения семьей нового опыта. Такая защита порождает определенный стиль отношений к детям. Если семья превращается в санаторий для матери (роль «больной»), то дети играют роль «медперсонала для больной». Они лишены материнской любви, рано привлекаются к выполнению домашней работы, становятся излишне тревожными. Мать постоянно подчеркивает свое недомогание, занята исключительно собой, но, чтобы удержать ребенка в семье, мелочно опекает его, жестко контролирует, чрезмерно защищает его от реальных и мнимых опасностей, дискредитирует внесемейные ценности и друзей ребенка (Спиваковская, 1986).

Низкий уровень самоконтроля в аффективной сфере родителей. У некоторых матерей трудности в родительских отношениях бывают вызваны нарушением самоконтроля. Согласно данным, полученным с помощью опросников Кеттелла и Лири, матери детей, страдающих неврозами, эмоционально нестабильны, взвинчены, нетерпеливы, они недостаточно жизнерадостны, часто у них отмечается плохое настроение. Матери с низким уровнем самоконтроля для снятия нервного напряжения используют конфликт с ребенком (Захаров, 1988). Причем снятие напряжения может происходить или экспрессивно (крик, физическое наказание сразу после конфликта), или импрессивно – путем внутреннего переживания, когда напряжение длительно воздействует на ребенка.

Негибкость мышления, ригидность поведения, низкий уровень родительской рефлексии. Низкий уровень родительской рефлексии не позволяет адекватно оценить ситуацию и действовать с учетом возрастных и личностных черт ребенка. Родители в силу характерологических особенностей реализуют в конфликтной ситуации один и тот же сценарий. Нередко такие родители обращаются с ребенком по принципу «двойной связи». Так, родитель дает указания ребенку что-то делать или не делать под страхом наказания. Одновременно от родителя поступает второе указание на другом коммуникативном уровне, по смыслу противоположное первому. Например, ребенку объясняют, что

очень важно выражать свои чувства открыто и искренно. Одновременно с этим родители демонстративно показывают, что «милые люди» ведут себя сдержанно и никогда не сердятся. Ребенок в этом случае дезориентирован, такое поведение родителей вызывает у него панику. Он полон тревоги, так как не понимает источника такой путаницы, постоянно ожидает наказания, осуждения.

В конце концов ребенок аутизируется, происходит снижение его контактности (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999). Особенно губительно такое общение для детей, склонных к шизофрении.

Отсутствие гибкости суждений наблюдается у излишне принципиальных, сверхрациональных, требовательных родителей. По данным, полученным по опроснику MMPI, у матерей, дети которых больны неврозами, ситуативность сочетается с подозрительностью, нетерпимостью, упрямством, ригидностью мышления, наблюдаются постоянные затруднения в самоконтроле и в общении с окружающими людьми, хронические межличностные конфликты. По данным, полученным по опроснику Кеттелла, этих матерей отличает большая робость, осторожность в контактах с людьми (Захаров, 1988).

Эгоцентричность родителя. Любое нарушение детско-родительских отношений обусловлено тем, что точкой отсчета в диаде «родитель—ребенок» является прежде всего сам родитель. Комплексы, особенности, желания родителя первичны и определяют его поведение. Даже воспитание ребенка по типу «кумир семьи» может быть обусловлено не реализованной в детстве потребностью родителя во внимании. Здесь могут действовать по крайней мере две формулы поведения родителей: «У меня не было – у ребенка будет», «Даю себя в обмен на тебя». Неблагоприятные последствия, к которым может привести данный тип воспитания, родителями не учитываются.

Говорить о гипопротекции – значит говорить о наивысшей форме эгоистического отношения к воспитанию детей. При данном типе воспитания реализуются только родительские интересы. Центрация на себе, на своих собственных проблемах, часто неосознанная, мешает формированию правильного родительского отношения. Однако отдельная личностная характеристика не определяет какого-то конкретного стиля родительского отношения: в одном случае родитель может открыто демонстрировать эмоциональное отвержение ребенка, который не соответствует идеальному родительскому образцу, в другом – сработает механизм защиты и эмоциональное отвержение обернется гиперопекой или гиперпротекцией.

4.6. Влияние конфликтных супружеских отношений на формирование родительского поведения

Многочисленные исследования показали взаимосвязь между особенностями супружеского общения и свойствами личности ребенка. От характера и состояния супружеских отношений зависят воспитательные возможности семьи. Такие качества детей, как ответственность, дисциплинированность, трудолюбие, значимо кореллируют с отсутствием серьезных конфликтов между родителями, и наоборот.

Нередко ребенок становится заложником супружеских проблем родителя, и его используют как разменную монету для разрешения супружеских конфликтов. Появляются такие детские роли, как «козел отпущения», «любимчик» мамы или папы, «примиритель».

Нельзя однозначно утверждать, что имеется прямая связь между конфликтными супружескими отношениями и развитием личности ребенка. Например, в случае разрыва супружеских отношений, в неполной семье может проявляться «замещающее удовлетворение потребностей», «расширение сферы родительских чувств», когда потребности, адресованные в норме другому члену семьи (супругу), удовлетворяются с помощью ребенка, как правило, противоположного пола. В литературе данный тип отношений назван как «отношение матери к сыну как к заместителю мужа» или «ребенок, исполняющий роль родителя» (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999; Столин, Соколова, Варга, 1989).

Подобные отношения проявляются в присвоении ребенку статуса «партнера», «главы семьи». Когда у ребенка нарастает реакция эмансипации, родитель отвечает на это усилением требования заботы, внимания к себе, навязчивым желанием находиться постоянно в обществе ребенка, желанием ограничить его контакты со сверстниками. Выполнение подобных требований может быть непосильно ребенку, и результатом может быть развитие у него нервно-психического напряжения и тревоги.

В неполных семьях у детей часто отмечают снижение самооценки, неуверенность в себе. В этом случае нарушение семейной структуры действует патогенно через материнское отношение к ребенку. Исследование влияния семейной структуры (полная, неполная семья) на самооценку ребенка выявило, что в случае счастливо разведенной матери самооценка ребенка не кореллирует с его оценкой матерью. В этом случае родительское отношение позволяет ребенку вырасти самостоятельным, автономным. Конфликтные отношения в семье действует на ребенка более пагубно, чем развод. Сам факт, что супруги живут

вместе и их отношения оцениваются окружающими как «хорошие», вовсе не означает, что жизнь семьи протекает нормально. В литературе описаны способы «канализации» излишнего психического напряжения между родителями, когда диада «родитель-родитель» автоматически вовлекает в себя третьего близкого человека, в результате чего конфликт может быть приглушен. Влияние супружеских отношений на детско-родительские отношения принимает следующие формы.

Подключение ребенка к «семейному мифу» (Захаров, 1988; Эйдемиллер, Юстицкис, 1999; Спиваковская, 1986). Это происходит в семьях, где оба родителя обладают сходной структурой неудовлетворенных потребностей – в основном это неудовлетворенная потребность в эмоциональной близости, заостренное желание независимости, сочетающееся со страхом перемен чувство внутреннего дискомфорта, внутренняя конфликтность, неудовлетворенность, недовольство собой. Ребенок является в таком случае «громоотводом» для разрядки конфликтных, фрустрирующих переживаний, «козлом отпущения». На отношение к ребенку проецируются личностные конфликты, преобладает эмоциональное отвержение, недовольство личностью ребенка.

Отвержение супруга через ребенка. Недовольство супругом переносится на отношение к ребенку. В материнском отношении преобладает отвержение тех качеств ребенка, которые ненавистны у супруга. На ребенка обрушивается мощный порыв перевоспитания, в результате чего может сформироваться комплекс неполноценности. Иногда ребенок становится объектом идентификации то у одного, то другого родителя. Те папины черты, которые подмечает у него мама, вызывают ее раздражение, злобу и неприятие. Точно так же реагирует и отец. Поэтому в целом ребенок не принимается ни одним родителем.

Инвалидизация ребенка. Невротические нарушения, наблюдаемые у ребенка, могут явиться клиническим выражением супружеских конфликтов. Так, родители могут неосознанно фиксировать детский энурез невротического генеза, так как больной ребенок в определенной степени сплачивает супругов, не давая им возможности разойтись. Таким образом, невротический симптом ребенка становится условно желательным для родителей, позволяя вытеснять неблагополучие в сфере собственных интимных отношений (Варга, 1985)

А. С. Спиваковская (Спиваковская,1986) описала тип «семьи с кумиром», где воспитание ребенка – единственное, что скрепляет супружеские отношения. Инвалидизация ребенка, стремление замедлить его взросление служит способом сохранения «объекта

опеки», в противном случае «союз ради опеки» распадается.

Установление симбиотических отношений с ребенком при нарушении эмоциональных связей с супругом. Отношения между супругами часто способствуют изменению родительского отношения, которое приобретает компенсаторный, реактивный характер. Так может возникнуть симптом «расширения сферы родительских чувств». Родители хотят, чтобы ребенок удовлетворял хотя бы часть тех эмоциональных потребностей, которые удовлетворяются в супружеских отношениях. Например, мать после развода может отказаться от вполне реального вторичного брака, стремясь отдать ребенку (чаще всего противоположного пола) всю свою любовь. Может стимулироваться эротическое отношение к родителям, например, ревность, детская влюбленность. Мать стремится удержать сына-подростка с помощью доминирующей или потворствующей гиперпротекции, нередко она контролирует взаимоотношения сына с девушками.

4.7. Личностные особенности ребенка и родительское отношение

В отечественной психологии подчеркивается изначальная социальная активность ребенка, которая оказывает влияние на родительское поведение и родительское отношение. Стиль родительского поведения формируется очень рано. Активная материнская апперцепция позволяет матери общаться с младенцем как с полноценным партнером, хотя в реальности он таковым не является. Однако без изначальной спонтанной активности ребенка взаимодействия между ним и матерью не возникает.

Для формирования родительского отношения важны врожденные особенности нервной системы ребенка. Так, высокая ритмичность сна и бодрствования существенно облегчает уход за новорожденным, вызывает у матери чувство удовлетворения ребенком, что влияет на формирование эмоциональных и когнитивных аспектов родительских установок (Столин, Соколова, Варга, 1989). Неизбежные реакции протеста будут напрягать и раздражать мать, нарушая адекватность ее оценки ребенка. Он начинает восприниматься матерью как упрямый, трудный ребенок. В соответствии с этой оценкой и строится дальнейшее воспитание.

4.8. Обстоятельства рождения ребенка

Если родители долго ждали ребенка или роды были тяжелыми, с осложнениями, или же ребенок перенес в раннем детстве тяжелое заболевание, то у родителей возникает страх потерять ребенка (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999). Как результат такого отношения формируется потворствующая или доминирующая гиперпротекция. «Слабым» местом у родителей является их неуверенность, преувеличенные представления о хрупкости ребенка, его болезненности и беззащитности. Страх потерять ребенка заставляет родителей прислушиваться к его любому желанию, мелочно его опекать. В высказываниях родителей о ребенке проявляется ипохондрическая боязнь за него.

Преждевременность появления ребенка (его непланируемость), нежеланность, несоответствие его пола ожидаемому также могут приводить к отвержению ребенка (Спиваковская, 1988).

Литература

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М., 1988.

Варга А. Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология. 1985. № 4.

Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н. Неврозы и их лечение. – Л., 1977.

Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. – Л., 1988.

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.

Спиваковская А. С. Как быть родителями. – М.,1986.

Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. – М., 1988.

Столин В.В., Соколова Е.Т., Варга А.Я. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1989. С. 16–37.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.,1999.

Ackley D. A brief overview of child abuse // Social casework, 1977, 58, 21–24.

Okagaki L., Sternberg R. Cultural and parental influences on cognitive development // Directions of development: Influences on

the development of children's thinking. – New Jersey, 1991.

5. Проблема родительского отношения в проекции различных теоретических подходов [5]

Влияние родительского отношения на развитие ребенка трудно переоценить. Поэтому интерес к природе родительского отношения, его структуре, видам и механизму влияния на ребенка проявляют представители самых разных психологических школ и направлений, в том числе этологического подхода (К. Лоренц), ортодоксального психоанализа (З. Фрейд, Э. Берн), неофрейдизма (Э. Эриксон, К. Хорни, Э. Фромм), теории привязанности (Д. Боуби, М. Эйнсворт), теории социального научения (Р. Сирс), феноменологического направления (К. Роджерс). Рассмотрим основные положения этих теорий.

5.1. Этологический подход

Для представителей этологического подхода характерно стремление определять источник психического развития ребенка, исходя из его врожденных инстинктов или задатков. Они считают, что ребенок появляется на свет с набором инстинктивных, генетически детерминированных форм поведения, которые проявляются под определенным воздействием внешних и внутренних факторов. Период, наиболее благоприятный для активизации определенных форм поведения, называется сензитивным периодом. Многочисленные наблюдения за животными позволили австрийскому ученому Лоренцу сделать заключение о том, что если в сензитивный период только что родившемуся детенышу заменить биологическую мать на любой движущийся объект, то у него возникает запечатление этого объекта, или *импринтинг,* то есть мгновенное замыкание определенных инстинктов. Рассматривая поведение человека как одну из форм поведения животных, этологи перенесли многие данные о животных на поведение человека. В частности, они считают, что привязанность родителей к ребенку определяется врожденными инстинктами. Первые 36 часов после рождения ребенка являются *сензитивным периодом материнства*, когда непосредственный контакт «кожа-кожа» вызывает у матери психологический импринтинг на ребенка, что положительно сказывается на его последующем развитии. Учитывая все то положительное, что внесла этологическая теория в развитие теории родительского поведения, нельзя не отметить вместе с

тем свойственного ей чрезмерного упрощения человеческого поведения, сведения его к набору инстинктивных, врожденных реакций.

5.2. Понимание родительского отношения в ортодоксальном психоанализе и неофрейдизме

В теории классического психоанализа основной акцент делается на роли переживаний раннего детства в формировании взрослой личности. Главным источником детских переживаний являются отношения с родителями. Согласно З. Фрейду, ребенок с самого начала обладает сексуальными влечениями и сексуальной энергией – либидо, из которого в процессе развития возникает нормальная сексуальность взрослых. Поскольку первыми людьми, которые привлекают внимание ребенка, являются родители, именно они становятся первыми объектами либидо. На определенном этапе развития (3–5 лет) ребенок начинает испытывать привязанность к родителю противоположного пола, которую Фрейд определил как эдипов комплекс у мальчиков и комплекс Электры у девочек. Разрешение этих комплексов ведет к идентификации ребенка с родителем того же пола и интернализации родительских запретов, моральных норм и моделей полоролевого поведения.

Главный мотив поведения ребенка, который З. Фрейд назвал *принципом удовольствия,* заключается в удовлетворении его психосексуальных потребностей. Эти потребности ребенка (например, кусание, сосание) пресекаются родителями, и вследствие этого они не находят оптимального удовлетворения. В других случаях сверхзаботливость родителей не дает ребенку возможности самому управлять своими внутренними функциями, что формирует у него чувство зависимости и некомпетентности. С первых лет жизни ребенка родители требуют, чтобы он сдерживал и контролировал удовлетворение своих непосредственных импульсов, выражая их социально-приемлемыми способами. Фрейд придавал также большое значение отделению ребенка от родителей, полагая, что подобная сепарация позволяет обезопасить социальное положение ребенка.

В свою очередь Анна Фрейд считала, что детское развитие представляет собой процесс постепенной *социализации* ребенка, в ходе которой принцип удовольствия уступает место принципу реальности. Удовлетворение желаний ребенка зависит от внешнего мира, от ухаживающей за ним матери, и ребенок вынужден учитывать окружающую его реальность. Мать либо принимает и исполняет желания ребенка, либо отвергает их,

являясь не только первым объектом любви, но и первым законодателем для ребенка. Настроение матери, ее индивидуальные симпатии и антипатии оказывают решающее влияние на развитие ребенка: «Быстрее всего развивается то, что больше всего нравится матери и что ею оживленнее всего приветствуется; процесс развития замедляется там, где она остается равнодушной или скрывает свое одобрение» (Фрейд А., 1990, с. 62). Ребенок, в свою очередь, очень рано начинает проявлять определенное отношение к матери, которое выражается в его поведении: А. Фрейд различала детей «хороших», послушных, которыми легко управлять и «тяжелых», своевольных, которые выражают активный протест против каких-либо ограничений.

Представитель Эго-психологии Э. Эриксон существенно дополнил идеи З. Фрейда, в частности, развил ряд положений относительно индивидуального взаимоотношения ребенка с родителями и тем культурным контекстом, в котором существует семья. Согласно Эриксону, в каждой культуре имеется свой особый стиль материнства, который каждая мать воспринимает как единственно правильный. Развитие Эго ребенка неразрывно связано с меняющимися особенностями социальных требований и *системой ценностей*. Если для З. Фрейда система, в которой развивается ребенок, состояла из треугольника «ребенок – мать – отец», то Эриксон рассматривает развитие в более широкой системе социальных отношений, подчеркивая роль исторической реальности, в которой развивается Я ребенка. Согласно Эриксону, переход ребенка от одной стадии развития к другой сопровождается *кризисами развития*, своего рода поворотными пунктами, моментами выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой.

В отношениях между родителями и ребенком наблюдается *двойственная интенция*, которая совмещает в себе заботу о нуждах ребенка с чувством полного личного доверия к нему, то есть, с одной стороны, родители должны оберегать ребенка от окружающих его опасностей, с другой – предоставлять ему определенную степень свободы. Ребенок устанавливает необходимый баланс между требованиями родителей и своей инициативой. Согласно Эриксону, в процессе социализации ребенка должен положительно разрешиться конфликт *сепарации и индивидуации.*

К. Хорни такжепридавала особое значение культурной среде, социальным отношениям между родителями и ребенком и той роли, которую они играют в развитии личности. Согласно ее социокультурной теории личности, в детстве основной

потребностью ребенка является *потребность в безопасности*. Если эта потребность не удовлетворяется, например, в результате неустойчивого поведения родителей или чрезмерной опеки, то у ребенка развивается *установка базальной враждебности*: ребенок зависит от родителей и в то же время испытывает по отношению к ним обиду и негодование, что составляет основу базисного невротического конфликта. В отличие от Фрейда Хорни считала этот конфликт более разрушительным, но, по ее мнению, его возникновение не является избежным, а разрешение невозможным.

Рассматривая родительское отношение как фундаментальную основу развития ребенка, Э. Фромм провел качественное различие между особенностями материнского и отцовского отношения к ребенку. Это различие наиболее ярко прослеживается по следующим линиям:

1. **Условность—безусловность**. Э. Фромм считал, что материнская любовь безусловна по самой своей природе: мать любит своего младенца потому, что это ее дитя, а не потому, что он выполняет какие-то ее условия или оправдывает надежды. Материнская любовь – это забота о растущем ребенке, это любовь, ничего не требующая взамен, это способность отдать все, не желая ничего, кроме счастья ребенка. Однако «в материнской любви двое, которые были одно, отделяются друг от друга. Мать должна не только вытерпеть отделение ребенка, но должна хотеть этого, способствовать этому» (Фромм, 1998, с. 213). Отцовская любовь обусловлена – отец любит за то, что ребенок оправдывает его ожидания. Фромм подчеркивал, что речь идет не о конкретном родителе, а о материнском и отцовском началах, которые в определенной степени представлены в личности матери или отца.

2. **Контролируемость—неконтролируемость**. Материнская любовь не подвластна контролю со стороны ребенка, ее нельзя заслужить: она либо есть, либо ее нет. Отцовская любовь управляема, ее можно заслужить, но ее можно также и лишиться. Материнская любовь должна быть уверенной и сильной, а отцовская – терпеливой и снисходительной. В процессе развития ребенок внешне освобождается от родителей, но внутренне как бы обретает и материнское сознание (на основе собственной способности любить), и отцовское сознание (на основе своего разума и здравого смысла), их окончательный синтез составляет основу духовного здоровья и зрелости.

5.3. Теория привязанности и ее развитие

Некоторые идеи этологического и психоаналитического подходов нашли свое развитие в идеях Д. Боулби и М. Эйнсворт, создавших теорию привязанности.

Согласно этой теории, именно опыт отношений ребенка с родителями на первом году жизни порождает у него тот или иной тип привязанности к близкому взрослому, который определяет дальнейший ход его психического развития. Авторы выделяют три типа привязанности: *надежная привязанность*, которая дает ребенку чувство безопасности, *ненадежная привязанность*, с которой связано чувство собственной незащищенности и уязвимости, *тревожно-амбивалентная привязанность*, возникающая вследствие непредсказуемого, непоследовательного поведения матери. Привязанность характеризуется *двумя* противоположными тенденциями: *стремлением к риску*, активному познанию мира, которое уводит ребенка от матери, и *стремлением к защите и безопасности*, которое возвращает его к ней.

Центральным понятием в теории привязанности является *«внутренняя рабочая модель»* (Смирнова, 1995), которая представляет собой неразрывное и взаимообусловленное единство Я и другого. С одной стороны, ребенок осознает себя через отношение к нему близкого взрослого, и это отношение становится его внутренним самоощущением, сквозь которое он воспринимает окружающий мир. Отношение родителя не является для ребенка внешним стимулом, оно составляет ткань его самосознания. С другой стороны, отношение ребенка к себе и его представление о себе определяют его отношение к близким взрослым (прежде всего, к матери). Это положение представляется чрезвычайно важным для понимания специфики взаимоотношений между ребенком и его родителями.

В современных исследованиях привязанность рассматривается уже не как отношение, а как стратегия поведения с родителями. Главной задачей ребенка становится «выработка эффективной стратегии приспособления к внешней среде, носителями информации о которой являются родители. Эмоции из главного содержания отношения превращаются в средство решения когнитивных и поведенческих задач» (Смирнова, Радева, 1999).

5.4. Теория социального научения о роли родительского отношения к ребенку

Согласно представлениям Р. Сирса, все действия ребенка являются врожденными побуждениями, направленными на

усвоение нового опыта, а развитие ребенка есть результат научения, «зеркало практики воспитательных воздействий родителей» (Sears, 1975, p. 47). Р. Сирс подчеркивал *диадический принцип развития:* ребенок адаптирует свое поведение в соответствии с требованиями родителей, максимально развивая технику *кооперирования* с теми, кто о нем заботится. Центральным компонентом научения является *зависимость*, которая формируется при соблюдении двух законов: подкрепления (оценка и внимание родителей) и ассоциации (присутствие матери как гаранта комфорта ребенка). В целом родители и дети видят друг друга сквозь призму воспитательных представлений, а успех воспитания пропорционален установлению оптимального уровня зависимости и системы положительных и отрицательных подкреплений. С позиции теории социального научения отношения между детьми и родителями детерминированы обществом и носят формализованный характер: воспитательные воздействия направлены на присвоение ребенком навыков и подобное общение осуществляется на основе схемы «стимул—реакция».

5.5. Понимание родительского отношения в гуманистической психологии

Основным понятием в теории К. Роджерса является понятие *Я-концепции*, которое отражает то, как человек осознает себя в связи с различными социальными ролевыми образами, формирующимися в результате усложнения транзакций между людьми. К. Роджерс показал, как оценка индивидуума другими людьми, особенно в детстве, способствует развитию позитивного или негативного образа Я. В случае, если отношения между родителями и ребенком строятся на основе *«условной ценности»* (то есть к ребенку относятся позитивно, если он соответствует стандартам родителей), Я-концепция не является прочной базой для развития здоровой личности. Единственный способ сформировать у ребенка позитивный образ Я – это дать ему *безусловное позитивное внимание*, то есть относиться к ребенку безотносительно к совершенным им проступкам. Если ребенка ценят и любят просто потому, что он есть, то ребенок начинает ощущать и чувствовать поддержку.

5.6. Проблема родительского отношения в отечественной психологии

Традиционным и общепризнанным в отечественной

психологии является признание за взрослым роли носителя человеческой культуры – необходимого источника развития ребенка. Культурный опыт передается родителями в процессе общения и взаимодействия, подразумевающего установление объективно необходимых отношений между ребенком и взрослым. Важнейшей характеристикой развития, его ключевым моментом является та система отношений ребенка со взрослыми, в которую ребенок вступает в каждый возрастной период, то есть, так называемая, социальная ситуация развития (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.).

М. И. Лисина и ее сотрудники (Лисина и др., 1987) показали, что специфической особенностью общения ребенка и взрослого является его предмет, а именно другой человек, партнер по общению. Взрослый выступает не только как посредник между ребенком и теми культурными формами и способами деятельности, которыми ему предстоит овладеть, но и как уникальная, творческая личность, обладающая индивидуальными мотивами, переживаниями, ценностями и смыслами. Родитель олицетворяет собой те ценностные и мотивационные уровни, на которые ребенок может подняться вместе с ним – через общение, общие переживания и совместную деятельность.

А. В. Петровский (Петровский, 1981) полагает, что можно условно выделить пять типов социально-психологического климата семьи и, соответственно, тактик семейного воспитания: «диктат», «опека», «конфронтация», «мирное сосуществование на основе невмешательства» и «сотрудничество». Первые две тактики различаются лишь по форме, оставаясь сходными по существу, и вместе с третьей являются деструктивными вариантами детско-родительских отношений, крайне неблагоприятными для развития ребенка. «Мирное сосуществование» также является несостоятельной системой отношений между поколениями и строится по принципу обособленности миров ребенка и родителей. Наиболее оптимальной тактикой семейного воспитания является пятый тип – «сотрудничество», основные характеристики которого: соучаствование – эмоциональное, действенное включение в дела другого человека, активная помощь, сочувствие, сопереживание, отзывчивость, поддержка, искренность и взаимность. Важнейшим для этих семей принципом является наличие ценностно-ориентационного единства ее членов, а важнейшим качеством – высокая степень эмоциональной близости, в которой одновременно заключена и огромная сила, и возможная слабость складывающихся в семье отношений.

М. В. Полевая (Полевая, 1998) выделила две основные

характеристики родительского отношения: принятие (лояльность), понимаемое как готовность родителя воспроизводить и поддерживать неординарные проявления активности ребенка, и неприятие (отчуждение), проявляющееся в форме отторжения родителями неординарных проявлений ребенка. Эмпирическими проявлениями отчуждения ребенка от родителей выступают снижение чувства самоценности и общительности ребенка, его повышенная конфликтность, закрытость в присутствии родителей, а также наличие у ребенка таких негативных чувств, как враждебность по отношению к родителям. Экспериментально было доказано, что увеличение дистанции в общении со стороны взрослого вызывает у ребенка ответное состояние дистанцирования, отчуждения.

С. Ю. Мещерякова, Н. Н. Авдеева, Н. И. Ганошенко (Мещерякова, Авдеева, Ганошенко,1996) исходят из представления о ведущей роли субъектно-ориентированного общения в психическом развитии ребенка. Такого рода общение возможно лишь при отношении взрослого к ребенку как к субъекту, личности в противоположность «объектному» отношению, когда ребенок выступает для него преимущественно как объект медицинских, педагогических и т. п. воздействий. Авторы предположили, что субъектное отношение к ребенку может являться главным фактором в структуре психологической готовности к материнству и проецироваться в стиль материнского поведения. Такое отношение обеспечивает наиболее благоприятные условия для психического развития младенца, важнейшими показателями которого являются уровень общения ребенка с матерью, особенности становления образа себя и потребности в сопереживании.

5.7. Типологии родительского отношения

В психологии были предприняты многочисленные попытки построить типологию родительского отношения к ребенку. С. Броди (См.: Столин, Соколова, Варга, 1989) описала четыре типа отношения матери к ребенку: 1) успешное приспособление матери к потребностям ребенка, поддерживающее, разрешающее поведение; 2) сознательное приспособление матери к потребностям ребенка, недостаток непосредственности в ее поведении; 3) отсутствие у матери интереса к ребенку, доминирование чувства долга; 4) непоследовательность матери по отношению к ребенку. Последний тип является наиболее неблагоприятным, так как непоследовательность материнского поведения лишает ребенка ощущения стабильности и порождает

у него тревожность.

Рое и Зигельман (Roe, Siegelman, 1963) выделили шесть типов родительского отношения: 1) отвержение; 2) безразличие; 3) гиперопека; 4) сверхтребовательность; 5) устойчивость и 6) активная любовь. Они полагают, что только устойчивость и активная любовь обеспечивают гармоничное развитие личности ребенка. Отвержение ребенка является наиболее травмирующим и вызывает у него повышенный уровень тревоги и агрессивности.

Суран и Риццо (Suran, Rizzo, 1979) выделили три типа родительского отношения и поведения, патогенных для эмоционального развития ребенка: эмоциональное отвержение, гиперопека и обращение с ребенком по принципу «двойной ловушки». В последнем случае родитель дает указание ребенку к действию под страхом наказания, далее следует положительное эмоциональное подкрепление этого действия, а затем – указание, которое не позволяет ребенку выйти из ситуации общения. В любом случае ребенка ждет наказание.

Симпсон и Стевенсон-Хинд (Simpson, Stevenson-Hinde, 1982) описали три типа материнского поведения: 1) спокойная мать, использующая главным образом положительное подкрепление в воспитании ребенка; 2) взволнованная мать, которая легко отвлекается от ребенка на любой социальный стимул; 3) излишнее компанейство матери и ребенка. Наиболее вредным для ребенка является второй тип, когда поведение матери непредсказуемо и порождает у ребенка устойчивую реакцию страха.

Общепринятой в западной психологии является теоретическая модель Баумринд (Baumrind, 1989), которая включает три стиля родительского поведения: авторитетный, авторитарный и попустительский. Предполагается, что к паттернам авторитетного стиля можно отнести такие родительские качества, как эмоциональная теплота, мягкость (ненастойчивость) в установлении правил, ответственность, предпочтение индуктивных объяснений, тенденция обсуждать свои решения с ребенком. Авторитарный стиль характеризуют вербальная и невербальная агрессия родителя, директивность, строгость по отношению к соблюдению правил. К попустительскому стилю относятся общий недостаток дисциплины, эмоциональное равнодушие к ребенку, игнорирование отклонений в его поведении, недостаток уверенности в себе как родителе.

Е. Шафер предложил динамическую двухфакторную модель родительского отношения с двумя основными факторами – эмоциональным (любовь—ненависть) и поведенческим

(автономия—контроль) (рисунок 1). Конкретная родительская позиция определяется выраженностью каждого из компонентов и их взаимосвязанностью. Наиболее благоприятным считается родительское отношение, находящееся в I секторе, наиболее неблагоприятным – в III и IV секторах.

Рис. 5.1. Динамическая двухфакторная модель родительского отношения (по Е. Шаферу)

В отечественной психологии были также описаны типологии родительского отношения на основе анализа клинических данных. В. И. Гарбузов с соавт. (Гарбузов и др., 1977) выделили три типа неправильного воспитания:

1) неприятие индивидуальных особенностей ребенка;

2) гиперсоциализация, выражающаяся в повышенных требованиях к ребенку без учета его индивидуальных особенностей;

3) эгоцентризм, когда ребенок становится «кумиром семьи», «смыслом жизни» для родителей.

Все три типа воспитания крайне неблагоприятны для развития ребенка и ведут к формированию различных неврозов.

А. Е. Личко (Личко,1979) и Э. Г. Эйдемиллер (Эйдемиллер,1980) описали следующие типы неправильного семейного воспитания: 1) потворствующая гиперпротекция; 2) доминирующая гиперпротекция; 3) повышенная моральная ответственность; 4) эмоциональное отвержение; 5) жестокое обращение; 6) гипопротекция.

А. И. Захаров (Захаров,1982) полагает, что родительское отношение может быть оценено по следующим параметрам:

1) интенсивность эмоционального контакта родителя и ребенка: гиперопека/опека и принятие/непринятие ребенка;

2) параметры контроля, среди которых выделяются разрешительный, допускающий, ситуативный и ограничительный контроль;

3) последовательность – непоследовательность воспитания;

4) аффективная устойчивость – неустойчивость родителя;

5) тревожность – нетревожность родителя.

Длительный опыт работы с семьями и анализ экспериментальных данных позволил А. Я. Варге (Варга,1987) описать структуру родительского отношения, представленную следующими компонентами: 1) интегральное принятие—отвержение ребенка, 2) межличностная дистанция родителя и ребенка, 3) формы и направления родительского контроля; 4) социальная желательность поведения ребенка для родителя. Каждая образующая содержит три компонента: эмоциональный, поведенческий и когнитивный.

Как уже отмечалось выше, детско-родительские отношения очень неоднозначны, факт их противоречивости и амбивалентности был клинически подтвержден в работе А. Я. Варги. Она считает, что такие элементы эмоционального компонента родительского отношения, как симпатия—антипатия и уважение—неуважение, бесконечно разнообразны по содержанию в зависимости от времени и ситуации. Родительское отношение имеет устойчивые и неустойчивые черты. Устойчивые черты внеситуативны, они проявляются в таких базовых модальностях, как, например, принятие—непринятие, и во многом определяют тип родительского отношения. Неустойчивые черты ситуативны, подвержены воздействию различных внешних и внутренних факторов, они оказывают незначительное влияние на родительское отношение в целом, однако в крайних вариантах эти черты могут закрепиться в своеобразный «неустойчивый» тип родительского отношения, крайне неблагоприятный для развития ребенка.

А. С. Спиваковская (Спиваковская, 1998) подчеркивает, что абсолютного идеала, нормы в воспитательной деятельности не существует: отношения с ребенком глубоко индивидуальны и неповторимы, однако можно сформулировать основные «правила», которым родителям необходимо следовать – это любовь и независимость. Родительская любовь и уверенность ребенка в родительской любви являются источником и гарантией его эмоционального благополучия, телесного и душевного здоровья: «Только любовь способна научить любви». Предоставление ребенку определенной меры самостоятельности зависит от его возраста и мотивов воспитания (Спиваковская, 1998).

Литература

Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю. Вы и младенец. – М., 1991.

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – Л., 1992.

Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: Дисс. …канд. психол. наук / МГУ. – М., 1986.

Выготский Л. С. Собр. соч. – М., 1960. Т. 1, 4.

Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н. Неврозы и их лечение. – Л., 1977.

Захаров А. И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. – М., 1982.

Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. – М., 1997.

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1983.

Мещерякова С. Ю., Авдеева Н. Н., Ганошенко Н. И. Изучение психологической готовности к материнству как фактора развития последующих взаимоотношений ребенка и матери // Соросовские лауреаты. Философия. Психология. Социология. – М., 1996.

Петровский А. В. Дети и тактика семейного воспитания. – М.,1981.

Полевая М. В. Отчуждение как характеристика детско-родительских взаимоотношений: Дисс. …канд. психол. наук. – М., 1998.

Популярная психология для родителей / Под ред. А. С. Спиваковской. – СПб., 1998.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.

Семья в психологической консультации / Под ред. А. А. Бодалева,

В. В. Столина. – М., 1989.

Смирнова Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. 1994. № 6.

Смирнова Е. О., Радева Р. Е. Развитие теории привязанности (по материалам работ П. Криттенден) // Вопросы психологии. 1999. № 1.

Спиваковская А. С. Профилактика детских неврозов. – М., 1988.

Столин В.В., Соколова Е.Т., Варга А.Я. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики / Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1989.

С. 16–37.

Фрейд А. Норма и патология детского развития. – М., 1990.

Фрейд З. Психология бессознательного. – М., 1989.

Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. – М., 1992.

Фромм Э. Душа человека. – М., 1998.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Семейная психотерапия. – Л., 1990.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Методы семейной диагностики и психотерапии. – М.;СПб., 1996.

Baumrind D. Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. Genetic Psychology Monographs, 1967. 75, 43–88.

Baumrind D. Parenting styles and adolescent development // R. M. Lerner, A. C.Petersen, J. Brooks-Gunn (Eds.), Encyclopedia of adolescence. New York. 1991. Vol. 2, p. 746–758.

Materials of XVth Biennial ISSBD Meeting Berne. Switzerland. 1998.

Schaefer E. S. Development of a parental research instrument // Child Development, 1958. V. 29, 3, p. 338–361.

Часть вторая
Отношение родителей к детям разного возраста

6. Ребенок до рождения: проблема готовности к взаимодействию [6]

В теории и практике давно известно, что состояние и поведение матери в период беременности оказывает существенное влияние на ход развития психики ребенка. С позиций современных исследований развития психики ребенка и связи этого развития с особенностями материнско-детского взаимодействия представляется возможным выделить *ранний период онтогенеза*, имеющий свои качественные особенности. Целесообразно обозначить следующие границы и этапы этого периода, предшествующего периоду младенчества: пренатальный (от зачатия до готовности к рождению); перинатальный период, включающий предродовый (от 28 недель внутриутробного развития до родов), натальный (родовой), часть неонатального (раннего послеродового) периода, которая характеризуется как критическая для возникновения тесной материнско-детской связи (первые двое суток после рождения) и период новорожденности (до шести недель после рождения). Именно этот возрастной диапазон (от зачатия до окончания периода новорожденности) определяет границы новой области исследования – ***перинатальной психологии***. В этом случае термин «перинатальный» расширяется, охватывая весь пренатальный, перинатальный и ранний постнатальный период развития (более подробно см. Филиппова, 2002).

Пренатальное развитие

Первый триместр

Развитие чувствительности и нервной системы в этот период происходит необыкновенно интенсивно. Основные структуры головного мозга закладываются на 5-й неделе после зачатия, морфофункциональные основы высших нервных функций – на 7-й – 8-й неделе. С 6-й по 8-ю неделю происходит образование центральной и периферической нервной системы. Еще раньше – с конца третьей недели – начинает биться сердце эмбриона. Синтез гормонов начинается со второго месяца, когда закладываются и дифференцируются периферические органы эндокринной системы. Однако связей между периферическими и центральными отделами эндокринной системы еще нет.

Развитие органов чувств и появление чувствительности также отмечается очень рано. В 6 недель начинает функционировать вестибулярный аппарат, в 7,5 недель отмечается ответная реакция на прикосновение к коже в области губ, а в 8 недель появляется кожная чувствительность на всей поверхности тела, и эмбрион реагирует на прикосновение в любой части тела. Эта реакция представляет собой локальный ответ, без генерализации возбуждения. Общая генерализованная реакция на прикосновения в форме отстранения от источника раздражения возникает позже. В 9 недель появляются вкусовые почки на языке, осуществляется заглатывание околоплодной жидкости и попадание ее в желудок. В этом же возрасте функционирует выделительная система, образуется и выделяется моча. В 10 недель появляется мышечная активность, наблюдается открывание рта, а в 10,5 недель – сгибание пальцев рук. В этом возрасте эмбрион активно передвигается в околоплодной жидкости, прикасается к стенке плодного пузыря, изменяет траекторию своего движения. В 11–12 недель уже есть хватательный рефлекс, а в 13 – сосательный. Прикасаясь своим пальцем к области рта, развивающийся ребенок захватывает его ртом и сосет.

Таким образом, этот период развития характеризуется возникновением чувствительности и способности переживать в субъективных состояниях внутреннюю и внешнюю стимуляцию. Регуляция притока стимуляции в мозг начинается практически еще до образования первых структур мозга: биение сердца плода начинается уже с конца третьей недели (20–21 день). Таким образом, возникновение первых структур центральной и периферической нервной системы осуществляется на фоне уже имеющейся ритмической стимуляции, которая может служить материалом для появляющегося первым в онтогенезе анализатора – вестибулярного. Наличие в 7,5 недель ответа на кожное раздражение является показателем формирования кожной чувствительности. Однако о переживании эмоций ребенком в этот период говорить трудно, так как вестибулярная, кожная, вкусовая и проприоцептивная чувствительность возникает у ребенка задолго до того, как окончательно сформируется вся нейрогуморальная основа эмоциональной регуляции.

Возникающие формы чувствительности образуют достаточно богатый, постоянно присутствующий и дискретный мир для субъективных переживаний. Видимо, пока еще нет достаточных оснований для утверждения о способности ребенка самостоятельно (за счет собственной активности) регулировать уровень сенсорной стимуляции. Пока речь может идти только о наличии стимуляции и реакции ребенка на нее. Появление

реакций отстранения от давления в области тела и, напротив, приближения, захвата ртом и осуществления сосательных движений в ответ на стимуляцию в области рта позволяют предположить наличие двух альтернативных субъективных состояний, которые служат основой возникновения в дальнейшем двух первичных эмоциональных состояний – удовольствия и неудовольствия. Интенсивность этой стимуляции достаточно жестко ограничена условиями внутриутробного развития и особенностями физиологического развития плода. На развитие нервной системы в этот период оказывают влияние биохимические компоненты, поступающие непосредственно в кровь ребенка из крови матери, таким образом их наличие не может переживаться субъективно, а только изменяет процессы метаболизма, и ребенком могут ощущаться только последствия их воздействия (изменение в функционировании физиологических систем, влияющее на общее состояние организма).

Сложнее обстоит дело с реагированием развивающегося ребенка на стимуляцию в различных модальностях. Первые реакции от кожного прикосновения еще не носят характера избегания. Однако в естественных условиях внутриутробного развития эта стимуляция может возникать только от прикосновения околоплодной жидкости, а также от соприкосновения частей тела эмбриона. Эта стимуляция по интенсивности достаточно однородна и не зависит от активности ребенка и матери. Соприкосновение со стенкой околоплодного пузыря и изменение траектории движения отмечается начиная с 10 недель. Однако уже до этого можно вызвавть у эмбриона реакцию отстранения в ответ на смоделированное в эксперименте воздействие. Все это позволяет предположить, что интенсивность стимуляции, по крайней мере в кожной чувствительности, может повлиять на тип реагирования – положительный и отрицательный.

Тем не менее можно сказать, что в начале первого триместра изменение интенсивности стимуляции со стороны самого ребенка пока еще невозможно, так как двигательная активность возбуждается от сейсмической стимуляции сердечных сокращений, от соприкосновения частей тела плода и его перемещений в плодном пузыре. Изменение стимуляции за счет активности плода становится возможными с 10 недель, когда он начинает менять траекторию движения при соприкосновении с плодным пузырем, осуществляет захват ртом и сосание пальца. Удовлетворение всех физиологических нужд не требует какой-либо активности со стороны ребенка: все необходимое поступает

ему с кровью матери. Однако двигательная активность, даже генерализованная и непроизвольная, способна изменять стимуляцию, поступающую на органы чувств. Именно поэтому потребность во впечатлениях можно рассматривать как формирующуюся еще пренатально, и активность ребенка, направленную на регуляцию этой стимуляции, можно рассматривать как способ поддержания оптимального стенического состояния мозга, которое само является физиологической основой потребности во впечатлениях.

Условия внутриутробного развития жестко фиксированы, изменения в функционировании материнского организма регулируются гормональными изменениями. Возникающие при эмоциональных состояниях матери изменения ее поведения и гормонального фона еще не воспринимаются ребенком. Они оказывают обязательное воздействие на организм матери и опосредованно – на физиологическое состояние плода. В первые 4–6 недель ни физическое, ни эмоциональное самочувствие матери не изменяется. Обычно она еще не знает о своей беременности. После 4–6 недель беременности у матери возникают первые соматические переживания и изменения эмоционального состояния под воздействием гормональных перестроек, которые переживаются как недомогание, тошнота, головокружение, изменение аппетита, раздражительность, плаксивость и т. п., однако такое достаточно интенсивное негативное состояние никак не может быть помехой развитию плода. В этом отношении эволюционные механизмы достигают оптимального баланса. Развивающийся плод еще не требует больших энергетических затрат от материнского организма, приток стимуляции для развития его мозга достаточен, нейрогуморальная основа эмоций еще не сформирована и не готова реагировать гормональными изменениями на эмоциональные переживания матери.

Многочисленные исследования состояния женщины во время беременности свидетельствуют, что выраженность соматических и эмоциональных переживаний в первом триместре сама по себе не влияет на успешность беременности. Однако эмоциональное отношение женщины к этим состояниям и их когнитивная интерпретация сильно зависят от такого фактора, как принятие беременности и материнства («желанность беременности»). Если возникшее в начале негативное отношение к факту беременности к концу первого триместра меняется, то в дальнейшем это не сказывается на развитии ребенка. Однако чаще всего оно связано с достаточно серьезными личностными и социальными причинами и в дальнейшем, когда переживания матери уже

небезразличны для развития ребенка, оказывает существенное влияние на развитие материнского чувства.

Другими факторами, влияющими на течение беременности, являются частые и сильные стрессы или устойчивое состояние тревоги у матери. Они отрицательно действуют на ее собственное физиологическое состояние и таким образом нарушают развитие плода за счет биохимических воздействий, наиболее опасных в этот период (причиной таких нарушений может быть и однократный сильный стресс матери, приводящий к тяжелым постстрессовым реакциям).

Второй триместр

Существуют две основные особенности развития нервной системы человека в этот период. Первая – это стратегическое изменение развития мозга по сравнению с остальными приматами. С 16 недель начинает формироваться специфически человеческая пространственная организация мозга. Поскольку с этого же времени отмечается моторная реакция на звук, то вся специфически человеческая звуковая среда (речевая) становится той внешней стимуляцией, которая участвует в развитии антиципационных механизмов, необходимых ребенку для жизни в человеческом обществе после рождения. К пяти месяцам мозг функционирует как целостная система, в 20–22 недели спонтанная электрическая активность мозга уже может быть зарегистрирована с помощью соответствующей аппаратуры.

Второй особенностью этого триместра являются формирование и функционирование нейрогуморальной системы. На четвертом месяце гипофиз уже осуществляет синтез гормонов, а гипоталамус контролирует функции гипофиза. К пяти месяцам включаются корковые структуры и замыкаются нейроэндокринные связи. Организм ребенка не только обеспечивает собственную гормональную регуляцию, но и включается в эндокринную систему матери (например, при заболевании матери диабетом вырабатываемый эндокринной системой плода инсулин обеспечивает потребности и ребенка, и матери; то же самое происходит с гормонами щитовидной железы и т. п.). Таким образом, к пяти месяцам центры удовольствия—неудовольствия, находящиеся в гипоталамусе, включаются в общую систему и получают стимуляцию как от соматического состояния самого ребенка, так и «напрямую» – от поступающих с кровью гормонов матери. Гормональные изменения в крови матери при переживании тревоги или радости могут прямо

воздействовать на гипоталамус ребенка. Пока еще нет достаточных экспериментальных данных о том, с какой интенсивностью переживает этот приток гормонов ребенок, хотя самому этому факту уделяется большое внимание в некоторых психоаналитических теориях. Из акушерско-гинекологической и бытовой практики хорошо известно, что во второй половине беременности ребенок реагирует изменением двигательной активности на эмоциональное состояние матери. В современных исследованиях пренатального развития выявлены два ряда фактов, подтверждающих возможность переживания ребенком эмоционального состояния матери. Во-первых, начиная с 22 недель отмечаются адекватные двигательные и эмоционально-выразительные реакции ребенка на положительные и отрицательные вкусовые, тактильные, слуховые стимулы, а с 26–28 недель мимическое выражение фундаментальных эмоций (радость, удивление, горе, гнев). Во-вторых, на развитие нервной системы и эмоциональной сферы ребенка оказывает влияние эмоциональное состояние матери именно во втором и третьем триместрах, прежде всего наличие у нее стрессов, устойчивого состояния тревоги и депрессивных эпизодов. Все эти данные свидетельствуют о том, что нервная система и нейрогуморальные механизмы эмоциональной регуляции обеспечивают возможность эмоционального переживания ребенком своих состояний и состояний матери.

Все формы чувствительности развиты у человеческого плода уже к 16 неделям. В 14 недель полностью развиты вкусовая, проприцептивная, тактильная, вестибулярная системы. В 16 недель сформировано внутреннее ухо и отмечается моторная реакция на звук. Ребенок слышит не только звуки, возникающие в организме матери, но и звуки из внешней среды. Звуковая среда плода необыкновенно богата: сердцебиение матери и шум крови в сосудах (этот ритмичный, слегка шуршащий звук необыкновенно напоминает по ритму и звуковысотным характеристикам морской прибой), звуки перистальтики кишечника, преобразованный костной системой и водной внутриутробной средой голос матери. Во второй половине внутриутробного развития ребенок находится в постоянной звуковой стимуляции, причем очень интенсивной. Уже в этом возрасте его слуховой анализатор выборочно реагирует на высокие и низкие звуки: чувствительность к низкочастотным звукам понижена, что защищает ребенка от гиперстимуляции внутриутробной среды. Чувствительность к высокочастотным звукам, которые соответствуют характеристикам человеческой речи, напротив, повышена.

Внутриутробно развивается и зрительный анализатор. В 16

недель отмечаются движение глаз, в 17 – мигательный рефлекса, с 26 недель – реакция на резкое освещение стенки живота матери (зажмуривание, отворачивание головы).

К середине внутриутробного периода хорошо развита двигательная активность. Сформированы некоторые рефлексы, сосательный рефлекс представлен уже в форме целостной сенсомоторной координации. В 18 недель ребенок перебирает руками пуповину, сжимает и разжимает пальцы рук, дотрагивается до лица, а чуть позже даже закрывает лицо руками при неприятных звуковых стимулах. Генерализованный ответ в форме реакции удаления или приближения на тактильное раздражение отмечается с 3–4 месяцев. Наблюдения за реакциями ребенка с помощью УЗИ, внутриутробной съемки, самоотчеты матерей свидетельствуют, что примерно с 20 недель ребенок не только реагирует на прикосновение рук матери (поглаживание, легкое похлопывание, прижимание ладони к животу), но и способен «организовывать» свои двигательные реакции в ответ на такое воздействие. После нескольких недель «обучения» ребенок отвечает на тактильную стимуляцию определенного типа (ритмическое похлопывание в определенной части живота) движением, непосредственно направленным в руку матери. С 24–26 недель возможно обучить его ответу на комплексный раздражитель: пропевание матерью музыкальной фразы и тактильное воздействие. Хорошо известно, что беременные женщины активно используют поглаживание живота и «уговаривание» ребенка, если считают, что он ведет себя неспокойно. Обычно матери не анализируют специально характер двигательной активности ребенка и свое состояние в этот момент, но при экспериментальной постановке такой задачи достаточно четко описывают и характер шевеления ребенка, и свои собственные переживания.

Достижения последних десятилетий по выращиванию преждевременно родившихся детей начиная с гестационного возраста 22 недель свидетельствуют, что с этого периода ребенок может успешно развиваться вне организма матери (при соответствующей поддержке функции дыхания), все формы чувствительности и эмоционального переживания стимуляции у него уже сформированы. Известно, что до возникновения специальных технологий выращивания недоношенных детей вне контакта с матерью считалось, что родившиеся преждевременно жизнеспособные дети (а этот возраст начинался примерно с 7 месяцев) получают «ранний биостарт» и становятся впоследствии более способными, чем их вовремя родившиеся сверстники. Современные исследования недоношенных детей, напротив,

свидетельствуют о значительных проблемах в их развитии. В последнее время это стали связывать с ранней сепарацией от матери, принятой в практике выращивания недоношенных. Это послужило основанием для введения обязательного контакта таких детей с матерью (или другим взрослым), что позитивно влияет на их развития.

Во втором триместре ребенок ориентируется на свои субъективные переживания и при помощи своей двигательной активности регулирует интенсивность поступающей стимуляции: заглатывает больше или меньше околоплодной жидкости в зависимости от ее вкуса (сладкая или горькая), отворачивается от источника неприятного звука с соответствующей гримасой неудовольствия, или приближается и отвечает двигательной реакцией (прикосновением) на прикосновение матери и звук ее голоса, по-разному реагирует на интенсивность и стиль двигательной активности матери. Видимо, ребенок может вполне успешно регулировать общее количество стимуляции, необходимой для поддержания нервной системы в состоянии оптимального возбуждения. Его двигательная активность повышается, если мать недостаточно активна (особенно в вечерние часы перед сном матери). Уже можно говорить о локализации ощущений на определенных участках тела, что вполне реально для вкусовой, кожной и проприоцептивной чувствительности. Об этом свидетельствуют адекватные двигательные реакции частей тела ребенка в ответ на раздражение: стимуляция «нелокализованная» (слуховая, сейсмическая, от эмоционального состояния матери) вызывает изменение общей двигательной активности, а стимуляция тактильная – вполне дифференцированный ответ, вплоть до точной ориентации движения (ответное прикосновение к руке матери, ощупывание пуповины, сосание пальца или кулачка).

Способность ребенка за счет изменения своей двигательной активности регулировать уровень стимуляции позволяет предположить, что состояние эмоционального комфорта, соответствующее оптимальному уровню стимуляции для поддержания необходимого уровня возбуждения нервной системы, переходит в статус потребности. Организм матери представлен теперь устойчивыми стимулами, знакомыми и постоянно присутствующими. К ним прибавляется стимуляция от собственной активности. Когда есть дополнительный к материнскому «фону» приток стимуляции, ребенок проявляет меньше активности, при недостатке этой «дополнительной» и материнской «фоновой» стимуляции ребенок повышает свою собственную активность. То есть ребенок может поддерживать

некоторый оптимальный уровень стимуляции за счет изменения уровня своей активности.

Реально предположить, что уже во втором триместре ребенок может непосредственно воспринимать эмоциональное состояние матери и некоторую связь между поведением матери и ее эмоциональным состоянием. Другими словами, в этот период уже сформированы механизмы, способные объединить переживания от изменения двигательной активности матери – ритма движений, голоса, сердцебиения и т. п. – и от изменения ее гормонального фона, происходящего при ее эмоциональных переживаниях. Здесь речь должна идти еще не о процессах научения, а об образовании аффективно-когнитивных комплексов, составляющих психофизиологическую основу эмоциональной окраски ощущений. Такое предположение соответствует современным взглядам на системогенез мозга. По крайней мере, избирательность по отношению к стимуляции, обеспечивающей возникновение соответствующих эмоциональных состояний, подкрепленных как собственным переживанием комфорта, так и гормонами матери, вполне реальна и подтверждается благотворным влиянием на ребенка стимулов, «знакомых» ему по внутриутробной среде. В этом отношении интересными являются данные по внутриутробному развитию близнецов (Сергиенко и др., 1996). У них обнаружены внутриутробные тенденции к агрессии и аффектам, которые подтверждаются в постнатальном развитии. Один из близнецов может угнетать развитие другого, причем не только за счет более интенсивного роста, но и за счет эмоционального воздействия. Например, при взаимодействии членов тройни двое из них могут изолировать и игнорировать третьего или подавлять его активность.

Начало взаимодействия с матерью и переживание ее эмоциональных состояний, причем уже не аморфно, как фона, а определенно, в соответствии с изменением своей двигательной активности и получаемым ощущениям от соприкосновения со стенками матки позволяет говорить об образовании аффективно-когнитивного обеспечения переживания процесса (а может быть, и результатов) своей активности и включении в эту систему характерных изменений материнской стимуляции.

В этом периоде функции матери во взаимодействии с ребенком уже более конкретны. Они определяются не только переживанием своего физического состояния, но и реакциями на шевеление ребенка. Чувствительность ребенка к эмоциональному состоянию матери и ее общей активности сочетается с самочувствием женщины во втором триместре. Он считается

наиболее комфортным для нее как физически, так и эмоционально. Физическое состояние стабилизируется, самочувствие обычно хорошее, бодрое, неприятных ощущений нет. Эмоциональная сфера отличается наличием устойчивого фонового приподнятого настроения и повышением эмоциональной лабильности и импульсивности. Это позволяет быстро переходить из одного состояния в другое. Если раньше предполагалось, что женщина в период беременности должна испытывать только положительные эмоции, то теперь считается, что положительным должно быть общее настроение, а кратковременные отрицательные эмоции также необходимы для полноценного развития ребенка. Ориентация матери на состояние ребенка и общее положительное к нему отношение обеспечивает своевременное включение «подкрепляющей положительной стимуляции» после кратковременных отрицательных переживаниях матери. Таким образом, функции матери состоят в том, чтобы радоваться жизни и происходящим в ее организме событиям (в первую очередь, движениям ребенка), а не в том, чтобы «выключаться» из внешней жизни.

Третий триместр

Развитие нервной системы в последнем триместре внутриутробного развития характеризуется дифференциацией филогенетически новых зон коры, ростом ассоциативных систем мозга. Считается, что этот период сензитивен для образования индивидуальных особенностей нервной системы, психических особенностей ребенка и даже его способностей (Аршавский, 1966). Данные Де Каспера и других исследователей показали способность ребенка в последние месяцы внутриутробного развития формировать предпочтения к определенным видам звуковой стимуляции: голосу матери, биению ее сердца, характеристикам родного языка матери и даже к более определенной стимуляции: музыкальным и речевым фразам, целым мелодиям, стихам, сказкам. Исследования вкусовой чувствительности позволяют предположить, что избирательность к культурным особенностям пищевой сферы и даже особенностям индивидуальной диеты матери также возникает уже в этот период.

Функционирование развитого сенсорного аппарата и формирование ассоциативных систем мозга создает основу для образования устойчивого отношения к получаемой информации. На основании реакций ребенка после рождения на

внутриутробные стимулы (успокоение при контакте с матерью, избирательное отношение к голосу и запаху матери, а также к внутриутробным звукам) можно заключить, что у ребенка в конце пренатального периода формируются устойчивый сенсорный образ мира и антиципация его изменений. Это служит условием формирования потребности в восстановлении эмоционального комфорта, которая удовлетворяется в присутствии этого «сенсорного мира материнских стимулов». Это лишь преддиспозиция для постнатального отделения стимуляции от матери, обеспечивающей состояние эмоционального комфорта. Однако благотворное влияние контакта с матерью на развитие недоношенных детей и избирательность к материнской стимуляции новорожденных позволяют предположить, что «сенсорный мир материнских стимулов» является основой для формирования потребности в эмоциональном комфорте и оформляется как отделенный от собственного организма к концу внутриутробного периода. Этот мир вполне определен не только в отношении характеристик самих стимулов, но и в отношении их изменяемости, то есть предсказуем; именно этот мир составляет основу формирования антиципационных схем.

В данный период развитие взаимосвязи с матерью реально основывается на ее реакции на шевеление ребенка. Оформившийся в субъективном опыте ребенка «сенсорный мир материнских стимулов» приобретает свойство подкреплять или не подкреплять переживания ребенка от своей собственной активности и субъективных переживаний, возникающих в результате соприкосновения со стенками матки, а позже тактильными и слуховыми ощущениями (от прикосновений матери и интонаций ее голоса). Особенностью функций матери на этом этапе является необходимость стабильных, адекватных состоянию ребенка и внешней ситуации, реакций матери на шевеление ребенка.

К концу беременности состояние женщины изменяется. Наряду с возрастанием страха родов и общей тревожности наблюдаются явное сужение интересов, акцентация на переживаниях, связанных с ребенком (Брутман и др., 1996; Shereshefsky, 1973). Общее понижение всей активности к концу беременности затрагивает и эмоциональную сферу. В последние недели отмечается как бы эмоциональное отупение. Это защищает мать и ребенка от излишних стрессов, опасных в этот период, и вообще от лишних переживаний. Интересно, что если у человека отмечается возрастание тревожности, причем основной причиной оказывается ожидание неблагоприятных событий в родах и после них, то у высших приматов – повышение

раздражительности по отношению к внешней стимуляции, в первую очередь в сфере общения. Такое состояние обеспечено физиологическими особенностями последней стадии беременности: общее расслабление костной и мышечной системы, понижение сензитивности к внешней стимуляции, резкое увеличение стимуляции от состояния организма, общая физическая усталость. Адаптивные механизмы состояния конца беременности у животных обеспечивают меньший контакт с внешней средой и сородичами, уменьшают риск гиперстимуляции, опасной для преждевременных сокращений матки, а также способствуют нарастанию отрицательного отношения к взаимодействию с членами группы, что необходимо для возникновения агрессии к ним после родов (для защиты детеныша). Таким образом, функции матери в этот период состоят в стабилизации ее положительного отношения к активности ребенка, в отстранении от внешней по отношению к интересам материнства жизни и в концентрации на своих собственных состояниях.

Постнатальное развитие

Натальный и ранний неонатальный период

Рождение и первые дни жизни являются критическим периодом в развитии ребенка. В это время изменяются функции всех органов и систем организма ребенка и, конечно, его психическое состояние. Это связано с резким изменением среды. К моменту рождения зрелость функциональных систем нервной системы определяет адаптивные способности новорожденного в новых условиях. Данные последних десятилетий свидетельствуют о том, что новорожденные способны к дифференцированному анализу информации в гораздо большей степени, чем предполагалось ранее. Исследования Т. Бауэра, Де Каспера, Филда, Штерна, Голдберга, А.С. Батуева и других показали, что в первые часы и даже минуты после рождения ребенок способен к зрительно-слуховому сосредоточению, зрительной фиксации и предпочитает человеческое лицо другой стимуляции в зрительной модальности. Необыкновенно интересными являются данные Мелтзофф об имитации новорожденным мимического выражения взрослого. Данные о предпочтении новорожденными подвижного лица неподвижному и о предпочтении голоса матери достаточно однозначны, а вот предпочтение лица матери проявляется не всегда. По данным А.С. Батуева (Батуев, 1988),

новорожденные без патологии в 80 % случаев предпочитают незнакомое лицо лицу матери, и новорожденные с врожденной энцефалопатией не демонстрируют в этом отношении никаких предпочтений. Но все дети устойчиво предпочитают человеческое лицо лицу куклы и лицо куклы – погремушке. Данные о развитии детей с нарушением зрительного анализатора (слепых и с катарактой) свидетельствуют о том, что у них по сравнению со зрячими значительно запаздывает развитие эмоциональной сферы, сферы общения, возникновение сигнификативной функции мимического выражения эмоций. Дети, рожденные при помощи кесарева сечения, не имеют возможности в первые часы жизни увидеть лицо человека. Данные о нарушении развития у них эмоционального взаимодействия со взрослыми отсутствуют. А вот относительно детей, рожденных при использовании в родах наркоза, известно, что это развитие у них в первые недели жизни несколько отстает.

В исследованиях по зрительным предпочтениям у новорожденных, к сожалению, не указывается, был ли у ребенка контакт с матерью непосредственно после рождения. Практика родовспоможения в нашей стране до последнего времени предполагала возможность зрительной фиксации ребенком лица матери только на вторые сутки, а соответствующий контакт с другими людьми (медперсоналом) – сразу после рождения и неоднократно в течение первых полутора суток жизни. В зарубежной практике в последнее десятилетие, а в нашей стране в последние годы стали непосредственно после рождения отдавать ребенка матери. Естественный процесс родов и физические особенности новорожденного, в частности неспособность к удержанию головы, врожденная глазодвигательная реакция и бинолингуальный рефлекс (сведение зрительных осей при откидывании головы) обеспечивают для ребенка достаточно жесткие условия зрительной стимуляции, которые можно назвать эволюционно-ожидаемыми (Е. А. Сергиенко сформулировала это понятие для объяснения психофизиологических механизмов сензитивных периодов в развитии антиципации. – См.: Сергиенко, 1992). По данным Махмуда с соавт. (Mahmud, 1991) состояние наибольшей активности мозга новорожденного приходится на вторые полчаса жизни. К этому моменту мать успевает обработать ребенка (как это было бы в естественных условиях), адаптироваться к новой ситуации и готова к взаимодействию. Состояние матери после родов, которое по интенсивности эмоций характеризуется как положительный стресс (послеродовая эйфория), с одной стороны, и высокий уровень возбуждения ребенка, с другой стороны,

являются физиологической основой взаимного запечатления и возникновения эмоциональной взаимосвязи матери с ребенком. Исследования влияния раннего контакта матери с ребенком на развитие ребенка и материнского чувства женщины (Клаус и Кеннел, Швейд, Эмди и др.) позволили, с одной стороны, выделить в качестве критического периода для образования тесной взаимосвязи матери с ребенком (bonding) первые 36 часов после рождения, а с другой стороны – показали зависимость этого процесса не только от времени контакта ребенка с матерью, но и от других условий первых дней его развития, главным образом от качества патронажа, содержания последующего взаимодействия с матерью и общего отношения матери к беременности, родам, ребенку и своему будущему материнству.

Таким образом, описываемый период характеризуется весьма богатой и напряженной сенсорной жизнью ребенка и достаточно сложной дифференцированностью его субъективных переживаний.

Для эмоционального комфорта ребенка родовой и послеродовой период всегда оценивались как критические. В психоанализе рождение и отрыв от матери считаются первой психической травмой независимо от того, интерпретируется внутриутробный период как «рай» (классический психоанализ) или как «ад» (Фанти, 1997). По данным по данным английских психологов, от того, сколько времени проводит ребенок в контакте с матерью после родов и от качества этого контакта зависит количество плача в первые два года жизни, качество привязанности и количество психологических проблем в более старшем возрасте. В настоящее время является научно обоснованным фактом то, что успешность развития ребенка в послеродовой период связана с возобновлением контакта с матерью и постоянным пребыванием его с матерью. Не менее важно качество такого контакта, однако эти особенности более детально изучены относительно следующего периода развития.

Восстановление состояния эмоционального комфорта после родов обеспечивается возвращением ребенку «сенсорного мира материнских стимулов». Широко известное свойство ребенка успокаиваться от покачивания является общим для него со всеми приматами. Самки обезьян активно используют покачивание для успокоения детенышей, причем как свидетельствуют наблюдения автора, это не врожденное поведение. Оно осваивается в течение первых нескольких дней после рождения первого детеныша, а затем становится устойчивым паттерном поведения. Слуховая стимуляция от звука сердца матери и ее голоса восстанавливается за счет телесного контакта, так же как и

ольфакторная. Прикладывание к груди стимулирует периферическую часть хорошо освоенного сосательного рефлекса.

Можно выделить три категории стимулов «сенсорного мира материнских стимулов», участвующих в процессе восстановления чувства эмоционального комфорта, которые по-разному изменяются в раннем постнатальном периоде.

1. Стимулы, которые остаются константными по своим качественным и количественным характеристикам:

• вестибулярные: ритм и стиль движений матери, хорошо освоенные самым первым из развивающихся в пренатальный период анализатором – вестибулярным;

• вкусовые: вкус околоплодной жидкости сходен со вкусом молозива, а запах матери имеет химические компоненты, общие с внутриутробной средой.

2. Стимулы, которые изменяются частично:

• слуховые: голос и все остальные звуки материнской среды приобретают новые особенности, но по звуковысотному составу, ритму и другим характеристикам остаются теми же;

• тактильные: они не являются новыми для ребенка вообще, но существенно изменяются по своим качественным характеристикам.

3. Принципиально новые стимулы в зрительной модальности. Включение зрительной стимуляции определенного качества и образование к ней избирательного отношения новорожденного могут быть объяснены на основе представлений об эволюционно-ожидаемых условиях развития и механизмах развития антиципации в онтогенезе (Сергиенко, 1996). Первичная интегративность когнитивной системы и ее последующая дифференциация обеспечивают пренатальное образование обобщенных антиципационных схем, регулирующих сенсорно-перцептивную деятельность. Образующиеся на этой основе схемы анализа информации на ранних стадиях развития носят характер грубой, генерализованной обработки, общей для всех сенсорных систем. Эти схемы реализуются для анализа стимуляции в зрительной системе на первом этапе ее постнатального развития, который, по Е. А. Сергиенко, охватывает первые два месяца жизни, и обеспечивают образование предпочтений лица человека и запечатления этой «встречи» как положительно-эмоционального события. Эволюционно-ожидаемыми условиями здесь являются наличие лица взрослого в поле зрения ребенка, его подвижность и сочетание этой стимуляции с восстановлением эмоционального комфорта ребенка при восстановлении «сенсорного мира материнских стимулов». Однозначно положительное влияние восстановления контакта ребенка с матерью сразу после родов

подтверждает это мнение.

В послеродовом периоде активность ребенка состоит главным образом в удовлетворении сосательного рефлекса. Здесь мать является необходимым звеном, так как в условиях внеутробной среды ребенок теряет способность удовлетворять потребность в сосании так же просто, как раньше. Кроме того, пеленание явно не способствует такому поведению. Предоставление груди в этом случае является комплексным стимулом для поддержания эмоционального комфорта ребенка. Таким образом, функции матери в родах и послеродовом периоде по сравнению с предыдущими значительно усложняются. Они состоят в предоставлении ребенку стимуляции, обеспечивающей возвращение «сенсорного мира материнских стимулов», обеспечении эволюционно-ожидаемых условий для эмоционального запечатления ситуации восприятия лица взрослого, предоставлении груди для удовлетворения сосательного рефлекса и восстановления эмоционального комфорта. Все эти функции матери уже могут быть перераспределены между разными взрослыми (то есть их может обеспечивать не только биологическая мать). Качество осуществления этих материнских функций оказывает влияние на все дальнейшее развитие ребенка.

Литература

Аршавский И.А. Роль эндокринных желез матери в механизмах антенатального развития организма // Становление эндокринных функций в зародышевом развитии. – М.: Наука, 1966. С. 280–295.

Батуев А.С. Физиология плода и детей. – М., Просвещение, 1988.

Брусиловский А.И. Жизнь до рождения. – М., Знание, 1991.

Брутман В.И., Варга А.Я., Радионова М.С., Юсупова О.В. Девиантное материнское поведение // Московский психотерапевтический журнал. 1996. № 4. С. 81–98.

Сергиенко Е.А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. – М.: Наука, 1992.

Сергиенко Е.А. и др. Развитие близнецов и особенности их воспитания. – М.: Изд-во ИП РАН, 1996.

Фанти С. Микропсихоанализ. – М.: ЦПП, 1997.

Филиппова Г.Г. Психология материнства и ранний онтогенез. – М., 1999.

Mahmud N., Masuzaki H., Yasunaga M., Ishimaru T., Yamabe T. Behavioral pattern of the newborn. Earlist timing for iniciating

attachment behaviour in the infant // Acta med. Ngasak. 1991. 36. № 1–4. P. 94–97.

Shereshefsky P.M. and Yarrow L.J. (Eds.) Psychological aspects of a first pregnancy and early postnatal adoptation. – N.J., 1973.

7. Материнское отношение к ребенку раннего возраста [7]

7.1. Отношения матери к младенцу с точки зрения теории привязанности

Теория Дж. Боулби трактует привязанность ребенка к матери как прямой результат ряда инстинктивных реакций, поддерживающих или восстанавливающих близость с матерью. Вне близости ребенок испытывает первичную тревогу, а при достижении близости с матерью – состояние комфорта. Если системы организма функционируют нормально и мать находится рядом с ребенком, у него развивается привязанность к ней. Если мать покидает ребенка, возникает острая реакция младенца на разлуку, проходящая последовательно фазы протеста, отчаяния, отрешенности. Боулби подчеркивает, что затянувшаяся разлука может привести к необратимым изменениям в психике ребенка.

Наибольшую известность получило исследование М. Эйнсворт (Эйнсворт, 1971), которая выделила три основных типа привязанности ребенка к матери: «безопасная привязанность», «избегающая, небезопасная привязанность» и «амбивалентная небезопасная привязанность». Годовое лонгитюдное исследование показало, что качество привязанности ребенка определяется отношением к нему матери и высоко коррелирует с материнским поведением. Материнское отношение оценивалось по шкале, включающей четыре измерения: 1) чувствительность – нечувствительность к потребностям младенца, в которых выявляется способность матери понимать потребности ребенка и видеть все с его точки зрения; 2) принятие – отвержение, свидетельствующие о ценностной значимости ребенка и его роли для матери; 3) кооперативность – вмешательство, в которых отражается уважение матери к самостоятельности и индивидуальности ребенка и ее склонность поддерживать инициативу ребенка или навязывать собственные желания; 4) поддержка – игнорирование, которые выявляют степень эмоциональной адекватности матери и ее эмоциональность.

Матери детей с «безопасной» (надежной) привязанностью были высоко чувствительны к потребностям ребенка, осуществляли его поддержку и принятие; матери детей с «избегающим» типом привязанности отличались эмоциональной холодностью, невнимательным отношением к потребностям ребенка и излишней требовательностью; матери детей с

«амбивалентной небезопасной» привязанностью характеризовались неустойчивостью, непоследовательностью и непредсказуемостью поведения.

Эйнсворт (1971) связывает форму и степень привязанности ребенка к матери с определенными чертами характера ребенка, проявляющимися в возрасте 2, 3 и 6 лет. Дети, у которых сформировалась надежная привязанность к матери, более общительны, благожелательны, менее агрессивны и не избегают незнакомых взрослых. Будучи вполне самостоятельными, такие дети показывают более высокие результаты по тестам общего и речевого развития. Дети, не проявляющие признаков привязанности, как правило, более раздражительны, агрессивны, стараются избегать общения с другими детьми и взрослыми, не склонны к сотрудничеству. Они легко расстраиваются, менее склонны к достижению цели.

Исследователи выделяют следующую последовательность развития форм привязанности: сначала это плач и улыбка ребенка; позднее он начинает поднимать руки, чтобы его взял взрослый, и наконец, ребенок ходит за объектом привязанности и старается держаться вблизи него. В момент опасности ребенок прижимается к объекту привязанности или прячется за него. Многие исследователи пытались выявить причины и факторы, влияющие на появление и степень привязанности. До самого последнего времени акцент делался на отношениях ребенка и матери во время кормления и на обстоятельствах, сопутствующих кормлению – чувстве безопасности, комфорта, удовлетворению инстинкта сосания и пр. (Сирс, Маккоби, Левин). Однако Э. Шаффер и П. Эмерсон выявили, что интенсивность привязанности младенца к матери не зависит от режима кормления, времени и длительности отнятия от груди, времени приучения к опрятности и строгости требования опрятности. Привязанность также не зависела от того, как часто и на какое время отлучалась мать. Больше всего на силу привязанности влияло два фактора: реактивность матери и степень ее взаимодействия с ребенком. При этом характер взаимодействия не имел особого значения. Одни матери контактировали с ребенком путем физического соприкосновения, другие – словами, улыбкой, взглядом, третьи показывали ребенку предметы. К матерям, которые уделяли ребенку много времени и внимания, привязанность была больше по сравнению с теми, которые взаимодействовали с ребенком только во время ухода за ним.

Помимо понятия привязанности, широкое распространение получило понятие мотивации зависимости. А. Бандура и Р. Уолтерс определяют зависимость как класс реакций ребенка,

которые способны вызвать со стороны других людей положительное внимание и опеку (Бандура, Уолтерс, 2000). Этим понятием пользуются психологи, принадлежащие как психоаналитическому, так и бихевиористскому направлению. Многие авторы относят к зависимости те же виды поведения, которые Боулби называет привязанностью. Различие между этими понятиями состоит в том, что зависимость не связывается обязательно с избирательностью отношений, а привязанность непременно подразумевает ее. Маккоби и Мастерс отмечают, что поведение, называемое и привязанностью, и зависимостью, является характерной чертой раннего детства, и дают ему следующее описание: маленькие дети ищут физического контакта с другими людьми или стараются держаться вблизи от них, дети сопротивляются разлуке с этими людьми и стараются привлечь их внимание, заслужить их одобрение (Маккоби, Мастерс, 1970).

7.2. Исследование отношения матери к ребенку в школе М. И. Лисиной

Исследования, проводимые в школе М. И. Лисиной, поставили в центр внимания качественный анализ взаимодействия взрослого с ребенком, что позволило раскрыть его содержательную сторону и выявить основной фактор, определяющий возникновение привязанности, а именно, соответствие содержания общения уровню развития коммуникативной потребности ребенка (Рузская, 1974; Корницкая, 1975; Лисина, 1985 и др.). С. В. Корницкая (Корницкая, 1975) установила, что дети первой половины младенческого возраста оказались особенно чувствительны к тем воздействиям взрослого, которые включали внимание и доброжелательность к ребенку, а их любовь к взрослому зависела от того, насколько тот удовлетворяет потребность ребенка в общении.

С точки зрения М. И. Лисиной (Лисина, 1974, 1986, 1997), взаимоотношения людей являются психологическим продуктом их общения.

Взаимоотношения могут быть качественно различными в зависимости от характера общения. Их качество выражается в системе связей, устанавливающейся между партнерами общения. В соответствии с разными формами общения различают и разные формы связей: аффективные – основанные на эмоциональном общении; деловые, или практические, основанные на деловом общении; информационно-познавательные, основанные на познавательной форме общения. По мере взросления ребенка и

развития его общения со взрослым система взаимоотношений с ним обогащается связями различного рода, однако гармоничность этой целостной системы предполагает последовательное включение в нее качественно различных связей в соответствии со сменой форм общения.

Поскольку взаимоотношения являются продуктом общения, то качество взаимоотношений будет зависеть от качества общения матери и ребенка. Сопоставление характера общения взрослых с младенцами в домах ребенка и в семьях позволило выделить в нем «субъектное» и «объектное» отношение (Лисина, Авдеева, 1980; Авдеева, Мещерякова, 1993).

Субъектное отношение к ребенку предполагает чувствительность ко всем его проявлениям, отзывчивость, сопереживание его состояниям, безусловную положительную оценку ребенка – то есть такое отношение, которое способствует развитию положительного самоощущения ребенка. Такое отношение получило название субъектного, так как оно имеет «точку приложения» (по образному выражению М. И. Лисиной) в субъектной составляющей образа себя у ребенка, его «ядре», что способствует укреплению и развитию положительной самооценки ребенка.

Объектное отношение ребенка имеет «точку приложения» за пределами ядра образа себя, в той части, где располагаются его объектные характеристики. При отсутствии субъектного отношения общение выхолащивается, ребенок становится объектом ухода и других (медицинских, педагогических и пр.) воздействий взрослого, не принимающих в расчет его личность. Например, дефицит общения в домах ребенка состоит в недостатке личностно-ориентированного общения, в преобладании объектной ориентации при взаимодействии персонала с детьми. Опыт изучения развития детей в семьях также показывает, что и матери существенно различаются по способности реализовывать личностно-ориентированное общение с ребенком, по выраженности субъектного и объектного отношения к нему.

Нам представляется, что *субъектно-объектная ориентация* в отношениях может выступить в качестве единого основания для классификации различных типов отношения матери к ребенку, родительских качеств и стилей воспитания. Для подтверждения этого тезиса приведем перечень характеристик отношения родителей к детям, которые разные авторы кладут в основание классификации типов родительского поведения: подавление или принятие в расчет природного темперамента ребенка (В. И. Гарбузов), чувствительность к его потребностям, сдерживание и

ограничение активности (В. И. Гарбузов, А. Шаффер, М. Эйнсворт), ценность ребенка для матери, уважение его самостоятельности и индивидуальности, степень эмоциональной адекватности (Эйнсворт), степень заинтересованности в ребенке, доброжелательность, характер контроля (Баумринд, Шаффер), демократизм или авторитарность (Баумринд, Левин, Сирс и др.) и пр. Используемые авторами различные биполярные характеристики качеств матери, отношения родителей к ребенку и моделей воспитания можно соотнести со шкалой субъектно-объектной ориентации в отношении к ребенку (см. таблицу 7.1).

Таблица 7.1

Характеристики субъектного и объектного отношения матери к ребенку

Субъектное отношение к ребенку	Объектное отношение к ребенку
Ориентация на любовь к ребенку, безусловное принятие	Ориентация на ребенка как на предмет дисциплинарного воздействия, обусловленное принятие, манипуляторное отношение
Принятие, расположение	Неприятие, отсутствие любви, отвержение, игнорирование, гиперрационализм («так должно быть»), строгость, устранение, игнорирование, жесткость наказания
Чувствительность, способность понимать потребности ребенка и видеть все с его точки зрения, способность сопереживать ему	Нечувствительность к потребностям, желаниям, состояниям ребенка
Теплота, чуткость, внимание, отзывчивость, эмпатическое понимание, поддержка, любовь, забота, нежность, искренность, вера в хорошее в ребенке	Враждебность, холодность
Доступность матери	Игнорирование
Признание независимости, терпимость, уважение самостоятельности и спонтанности ребенка	Контроль, сдерживание, строгость, запреты
Знание о развитии ребенка, адекватная стимуляция возрасту и возможностям ребенка	Неадекватная возрасту и возможностям стимуляция ребенка
Сотрудничество, кооперативность, склонность поддерживать инициативу ребенка	Вмешательство, склонность навязывать собственные желания
Разрешающее отношение к ребенку	Ограничение, подавление ребенка
Демократичный, потакающий, снисходительный	Авторитарный, требовательный, нетерпимый, властный, суровый
Помогающий	Устраняющийся, безразличный, небрежный

7.3. Аффективно-личностные отношения матери и ребенка

В первом полугодии жизни между ребенком и взрослым реализуется *ситуативно-личностное общение*, эмоциональное по своему содержанию, поэтому связи, складывающиеся на его основе, получили название *аффективно-личностных* (Мещерякова, 1979, 1991, 1993). Будучи генетически первым

видом взаимоотношений, аффективно-личностные связи специфичны для младенческого возраста. В первом полугодии жизни они выступают как бы в чистом виде, поскольку общение со взрослым состоит в обмене положительными эмоциями. Во втором полугодии в ходе ситуативно-делового общения аффективно-личностные связи, по-видимому, начинают преобразовываться, дополняясь связями практического характера.

Проведенное нами экспериментальное исследование показывает, что аффективно-личностные связи начинают складываться в первом полугодии жизни в процессе ситуативно-личностного общения на базе обмена положительными эмоциями между ребенком и взрослым и впервые начинают функционировать в положительных эмоциогенных ситуациях. Было установлено, что при интенсификации общения с детьми первого полугодия у них происходит формирование особого отношения ко взрослому, снижается ориентировочный компонент поведения, направленный на ознакомление со взрослым и появляется интерес ребенка к реакции взрослого на совместно воспринимаемые воздействия. При этом у детей резко увеличиваются положительные эмоции и инициативные действия.

У детей первых месяцев жизни начинают формироваться зачатки сопереживания, которые выражаются в том, что младенец по мере установления аффективных связей со взрослым начинает воспринимать окружающие объекты не сами по себе, взятые в отдельности, а в единстве, в соотнесении с присутствующим взрослым. Например, радость ребенка при взгляде на игрушку выражается намного ярче в присутствии взрослого, нежели в его отсутствие. По-видимому, общение сказывается на усилении переживаний эмоций в случаях, когда есть возможность разделить их с другим человеком. Эта способность, как нам представляется, появляется по мере образования аффективно-личностных связей ребенка со взрослым.

Простейшие аффективно-личностные связи в первом полугодии заметно отличаются от тех, которые формируются во втором полугодии. Поведение детей этой возрастной группы уже гораздо богаче, сложнее, имеет широкую гамму проявлений. Стремление к сопереживанию близким взрослым у этих детей выражается уже не только в одновременном восприятии или соотнесении взрослого и физического объекта, но и в прямом призыве к совместному восприятию: дети указывают на предмет, протягивают его взрослому или требуют жестами, мимикой, голосовым воздействием участия взрослого вплоть до физического контакта и бурных проявлений любви. Мы полагаем, что стремление разделить свои переживания предшествуют

появлению у ребенка возможности разделить переживания другого человека и являются необходимым этапом в формировании этой способности. Такое стремление актуализируется лишь по отношению к близкому взрослому, с которым у ребенка образованы достаточно прочные и глубокие аффективные связи. Эта система связей, закладываясь в первом полугодии жизни как продукт общения ребенка со взрослым, приобретает с возрастом все большее значение.

Экспериментальные данные показывают, что аффективно-личностные связи первично возникают только в ситуациях, вызывающих положительные эмоции. Отрицательные эмоциональные проявления, хотя и присутствуют в жизни детей первого полугодия, еще не подключаются к сфере общения. Они с самого рождения служат сигналом о неблагополучии, испытываемом младенцем, но еще не адресуются им конкретному взрослому человеку. Подобно тому, как дети до 4 месяцев не воспринимают отрицательного отношения взрослого (Мазитова, 1977; Сорокина, 1987), они и собственные отрицательные переживания по поводу другого объекта не включают в коммуникативные акты.

Во втором полугодии ребенок начинает расширять сферу своей деятельности, постепенно овладевает предметными действиями: на смену ситуативно-личностному общению приходит ситуативно-деловое. В рамках ситуативно-делового общения складываются деловые, или практические, связи детей с окружающими людьми. Аффективно-личностные связи продолжают при этом функционировать и влияют на формирование других типов отношений. Осваивая предметный мир, ребенок сталкивается с пугающими его объектами, начинает различать знакомую и незнакомую обстановку, близких и посторонних взрослых. Реакции испуга или недовольства по-прежнему возникают у малыша, но теперь ему необходимо их регулировать, чтобы удовлетворить сильно развившийся познавательный интерес или вступить в сотрудничество со взрослым. В этих случаях ребенок прибегает к помощи близких людей, стремится актуализировать уже имеющиеся аффективные связи, адресует свои переживания взрослому и ищет у него защиты или поддержки.

Отрицательные эмоциональные проявления начинают регулироваться и произвольно использоваться ребенком опять-таки в сфере общения со взрослым. По-видимому, возникнув в общении и начав функционировать в качестве «жестов», отрицательные эмоции позднее начинают направлять коммуникацию со взрослым и по поводу предметов.

Отсутствие в раннем возрасте глубоких и прочных аффективно-личностные связей со взрослым приводит к тому, что ребенок лишается базы для установления полноценных практических связей. В результате ребенок не овладевает средствами преодолевать страх с помощью взрослого, не получает стимула к активной познавательной деятельности, не способен разделить свои переживания со взрослым и не стремится к этому, да и сами его переживания остаются недостаточно глубокими и яркими. Отсюда, как следствие, могут происходить задержки в его личностном и познавательном развитии.

7.4. Матери с субъектным и объектным отношением: особенности общения и взаимодействия с ребенком

Наблюдения за поведением матерей в общении с детьми младенческого возраста позволили выделить две группы матерей: с выраженным субъектным и выраженным объектным отношением к ребенку. Матери с преобладанием *объектного отношения* к ребенку в режимные моменты разговаривали с ребенком мало, не комментировали его и собственные действия, не использовали «бэбиток» (особо интонированную «детскую речь») и редко употребляли ласковые слова. Характеризуя ребенка, они чаще всего использовали «нейтральные» характеристики, относящиеся к особенностям темперамента ребенка (спокойный, возбудимый, заторможенный), затруднялись в определении причины плача ребенка, не выражали ему сочувствия, иногда даже поддразнивали; при пеленании редко учитывали движения ребенка, многие из них применяли тугое пеленание, редко оставляли ручки малыша свободными. Эти матери практиковали кормление из бутылочки не на руках, а в кроватке, при укладывании спать редко напевали или укачивали ребенка.

В ситуации специально организованного общения с ребенком они хотя и использовали ласковую интонацию, но не употребляли ласковых обращений, содержание обращений было формальное, оно касалось преимущественно режимных моментов («Наелся?», «Не выспался?» и т. п.) Эти матери обычно не замечали инициативных проявлений ребенка или игнорировали их, не приурочивали свое поведение к поведению ребенка, не повторяли за ним звуков и не побуждали к улыбкам и вокализациям. Во время игры с младенцем такие матери не стремились заинтересовать его и сами не проявляли интереса, часто просто молча показывали игрушку и отстраненно наблюдали за ребенком.

Матери с преобладанием *субъектного отношения* к ребенку

вели себя совершенно иначе: при выполнении режимных моментов много разговаривали с ребенком, комментировали все действия, активно используя «бэби-ток», употребляли ласковые обращения (малышка, красавица, солнышко, сладкий, плюшечка и др.), стремясь поймать его взгляд. Характеризуя ребенка, эти матери использовали личностные характеристики (хороший, сильный, гордая, терпеливый, независимая, требовательный). Они чутко реагировали на плач ребенка, точно определяли его причину, старались успокоить малыша, выражая сочувствие. При пеленании они приноравливались к движениям младенца, никогда не использовали тугого пеленания, часто оставляли ручки ребенка свободными. При кормлении поощряли ребенка ласковыми словами, кормили всегда на руках; при укладывании спать нередко напевали колыбельную, укачивали. В специально организованном общении эти матери адресовались к ребенку с оживленной мимикой, улыбками, ласковыми словами, использовали «бэбиток», содержание их обращений к ребенку обычно имело личностную направленность: «Ты мой дорогой!», «Как хорошо разговариваешь!», «Молодец!» и т. п. Они были чувствительны к инициативным проявлениям ребенка, поощряли их, повторяли за ним все звуки, побуждали к улыбкам и вокализациям, приурочивали свои воздействия к поведению ребенка. Во время игры они старались использовать самую занимательную игрушку, привлекали внимание к ней словами, выразительной мимикой, демонстрируя все ее качества, побуждали ребенка к рассматриванию, при этом стремились поймать взгляд малыша и разделить с ним впечатления, были сами увлечены игрой.

Анализ поведения детей показал, что те, у чьих матерей преобладало субъектное отношение к ребенку, были более инициативны, лучше владели экспрессивно-мимическими средствами общения, умели развивать коммуникативную ситуацию (варьировать компоненты комплекса оживления в зависимости от воздействий матери), быстро включались в общение и никогда не прекращали его по собственной инициативе, активно протестовали, когда его прекращала мать. Те же младенцы, матери которых имели преимущественно объектное отношение к ребенку, демонстрировали болеее низкие показатели компонентов комплекса оживления, плохо развивали коммуникативную ситуацию, часто отвлекались от общения.

Во втором полугодии жизни ребенка начинает складываться ситуативно-деловое общение со взрослыми. Поэтому важно рассмотреть особенности отношения матерей этих двух групп к ребенку и детей к матери в процессе их совместной деятельности

в возрасте 12 мес. Выраженность субъектного отношения матери к ребенку в процессе совместной деятельности мы оценивали по следующим показателям: 1) интерес матери к совместной деятельности; 2) характеристика партнерской позиции («управление» или «на равных»); 3) характер адресованности внимания, действий, высказываний; 4) эмоциональные проявления по отношению к ребенку; 5) характер поощрений и порицаний.

Особенности отношения матери к ребенку в этой ситуации мы обобщили в таблице 7.2.

Таблица 7.2

Особенности отношения матерей к детям в процессе совместной деятельности

Показатели отношения	Матери с объектным отношением	Матери с субъектным отношением
Заинтересованность в совместной деятельности	Проявляют слабый интерес к совместной деятельности с ребенком, не испытывают удовольствия от нее, некоторые матери с большим усилием преодолевают свое нежелание «поиграть», «сделать что-то вместе с ребенком»; редко подключаются по собственной инициативе к деятельности ребенка, стремятся изолироваться от него; предлагая образцы действий, скудно комментируют их	С интересом включаются в совместную деятельность с ребенком, испытывают удовольствие от нее, часто подключаются по собственной инициативе к деятельности ребенка («Давай вместе попробуем», «Теперь ты, теперь я»); предлагая образцы действий, образно комментируют их, разнообразят игровыми сюжетами
Позиция матери по отношению к ребенку	Становятся в позицию управления и вмешательства: редко предоставляя ребенку возможность выбора, навязывают деятельность по своему усмотрению, часто в приказном тоне («Иди, собирай пирамидку»); не стремятся заинтересовать ребенка деятельностью, при отсутствии интереса побуждают понуканием («Давай-давай»); стремятся к избыточному контролю, директивным тоном указывая пошаговые действия («Теперь этот кубик»)	Становятся в партнерскую позицию «на равных», считаясь с интересами ребенка: предоставляют возможность выбора, спрашивая о его желаниях или предлагая вид деятельности («Хочешь пирамидку?», «Давай, построим домик?»); стремятся заинтересовать ребенка («Смотри, какое красивое колечко!», «Кто будет жить в домике?»); вместо контроля за действиями ребенка оказывают ему необходимую помощь и поддержку

Адресованность внимания, высказываний	Адресуются преимущественно к действиям ребенка, а не к его личности: взгляд направлен на предмет, в глаза ребенка почти не смотрят; содержание высказываний в основном касается предметов и действий и, как правило, безлично («Домик упал»; «Качается», «Это сюда»)	Адресуются не только к действиям ребенка, но в равной степени и к его личности: часто смотрят в лицо и в глаза ребенка; высказывания касаются не только предметов и действий, но содержат личную адресованность («Посмотри, куда теперь надо поставить?», «Теперь ты надевай»)
Положительные эмоциональные проявления	Положительное эмоциональное отношение выражают лишь ласковой интонацией, улыбаются редко, некоторые матери стремятся сохранять дистанцию, вплоть до избегания физического контакта с ребенком, предпочитают руководить его действиями, сидя в кресле на некотором расстоянии	Разговаривают с ласковой интонацией, часто улыбаются, шутят, обнимают, целуют ребенка, берут на руки, сажают на колени, играют рядом с малышом на полу или на диване
Характер поощрений, поддержки	Поощрения сдержанные, редкие, преимущественно адресуются к отдельным действиям ребенка («Правильно», «Так, в ручку»), а не к результату деятельности и его личности. Вместо похвалы результата деятельности часто стараются найти изъян («Дом-то качается!»). Не склонны проявлять сочувствия при неудачах ребенка, поддразнивают («Ну что, слабо одеть-то?»)	Поощрения эмоциональные; поощряются все правильные действия ребенка, и результат деятельности («Вот какой хороший дом у тебя получился!»), и его личность («Молодец, Ромочка!», «Умница, кошечка моя!»). При неудачах ребенка проявляют сочувствие, предлагают помощь («Не получается? Давай, я тебе помогу») или обыгрывают их сюжетом («Авария! Дом развалился!»)
Характер порицаний, коррекции и ограничений поведения ребенка	Часто порицают действия детей («Нет, не так», «Да не в ту сторону»), не давая при этом образца правильного действия. Часто ограничивают активность детей («Не бери в рот», «Не бросай», «Танцуешь? А музыки-то нет!»)	Корректируя действия ребенка, вместо порицаний используют подсказки, вопросы («Это слишком маленькое колечко, как же ты его наденешь?», «Посмотри, где дырочка?»)

Итак, наши исследования позволяют сделать вывод, что определяющим фактором развития взаимоотношений ребенка и матери является преобладание субъектной или объектной

ориентации в отношении матери к ребенку, специфически проявляющейся в разных формах общения. Чем более выражено у матери субъектное отношение к ребенку, тем успешнее, прочнее и глубже складываются аффективно-личностные связи с матерью в первом полугодии жизни ребенка, тем лучше будут устанавливаться последующие взаимоотношения – практические, или «деловые» связи в раннем возрасте, когда ведущей формой общения ребенка со взрослым становится ситуативно-деловое общение. И напротив, чем более выражено объектное отношение матери к ребенку, тем слабее и поверхностнее будут аффективно-личностные связи между ребенком и матерью, тем хуже будут складываться взаимоотношения сотрудничества между ними.

Литература

Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю. Особенности психического развития ребенка первого года жизни // Мозг и поведение младенца. – М.: Институт психологии РАН, 1993.

Авдеева Н. Н, Мещерякова С. Ю., Царегородцева Л. М. Ребенок младенческого возраста // Психическое развитие воспитанников детского дома. – М.: Педагогика, 1991.

Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-ПРЕСС, 2000.

Брутман В. И., Панкратова М. Г., Ениколопов С. Н. Некоторые результаты социологического и психологического обследования женщин, отказывающихся от своих новорожденных детей // Вопросы психологии, 1994, N 5.

Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. – М.: Просвещение, 1988.

Галигузова Л. Н. Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста // Развитие общения дошкольников со сверстниками. – М.: Педагогика, 1989.

Гарбузов В. И. Нервные дети. – М.; Л.: Медицина, 1990.

Захаров А. И. Детские неврозы. – СПб.: РЕСПЕКС, 1995.

Козловская Г. В. Нарушения психического развития у детей раннего возраста в условиях шизофреногенной семьи // Социо-когнитивное развитие ребенка в раннем детстве. – М., 1995.

Копыл О. А., Бас Л. Л., Баженова О. В. Готовность к материнству: выделение факторов и условий психологического риска для будущего развития ребенка. – М.: Синапс, 1994.

Корницкая С. В. Влияние содержания общения со взрослым на отношение к нему ребенка: Автореф. дис. …канд. психол. наук. – М., 1975.

Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. – М.;Воронеж, 1997.

Лисина М. И., Авдеева Н. Н. Развитие представления о себе у ребенка первого года жизни // Исследования по вопросам возрастной и педагогической психологии / Под ред. М. И. Лисиной. – М., 1980, с.32–55.

Мещерякова С. Ю. Психологический анализ «комплекса оживления у младенцев»: Дис. …канд. психол. наук. – М., 1979.

Мещерякова С. Ю., Авдеева Н. Н., Ганошенко Н. И. Изучение психологической готовности к материнству как фактора развития последующих взаимоотношений ребенка и матери // Соросовские лауреаты. Философия. Психология. Социология. – М.,1996.

Рузская А. Г. Отношение детей дошкольного возраста к разным вариантам общения со взрослым // Развитие общения у дошкольников. – М., 1974.

Скобло Г. В., Северный А. А., Баландина Т. А. Психические расстройства у детей первых лет жизни и психическое здоровье их родителей // Социо-когнитивное развитие ребенка в раннем детстве. – М.,1995.

Смирнова Е. О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии, 1995, N 3.

Филиппова Г. Г. Мотивационная основа материнского поведения: филогенетический аспект // Социо-когнитивное развитие ребенка в раннем детстве. – М.,1995.

Эриксон Э. Детство и общество. – СПб., 1996.

Ainsworth M. D. S., Bell S. M., Stayton D. J. Individual differences in strange situation in one year olds // H. R. Schaeffer (ed.). The origin of human social relations. – L., 1971.

Baumrind D. Current patterns of parental authority // Developmental psychology monograph, 1971, 4 (1, pt.2).

Bowlby J. A secure base: clinical applications of attachment theory. – L., 1988.

Clarke-Stuart A. R. Ineractions between mothers and their young children: characteristics and consequences // Monographs of the Society for Research in Child Development, 1973, v.30, 153.

Maccoby E. E. Social development. Psychological growth and the parent-child relationship. – N.Y., 1980.

Schaefer E. S. Converging conceptual models for maternal behaviour and for child behaviour. – N.Y., 1961.

Sears R. R., Maccoby E. E., Levin H. Patterns of child rearing. – Evanston, 1957.

Yarrow L. J. Research in dimensions of early maternal care // Merril – Palmer Quarterly, 1963, 9.

8. Особенности материнского отношения к ребенку до и после его поступления в школу [8]

Переход ребенка из детского сада в школу влечет за собой изменение его социальной позиции.

В условиях всеобщего школьного обучения она реализуется в стремлении ребенка к социальному положению школьника. Л. И. Божович считает, что у семилетнего ребенка появляется переживание своего социального Я (1995). Старшие дошкольники начинают стремиться к новому положению в системе доступных общественных отношений и к новой общественно значимой деятельности. Это стремление находит свое конкретное выражение в выполнении тех или иных поручений взрослых, принятии на себя каких-то обязанностей (например, стать помощниками в семье и т. д.).

Родители, сознательно или стихийно перестраивая свое отношение к будущему школьнику, связывают взросление ребенка в большинстве случаев с изменением его социального положения: был дошкольник – стал школьник. Соответственно возрастают и требования взрослых к семилетнему ребенку: от ребенка ждут большей серьезности, внимательности, усидчивости.

В начальной школе резко изменяются требования не только к интеллектуальным, но и к волевым качествам ребенка, его способности к саморегуляции. Появляется проблема отметки, которая разделяет учеников на успевающих и неуспевающих, а для родителей отметка нередко становится средством удовлетворения их амбиций, честолюбия и иногда ложно понятых приоритетов. Впервые успех ребенка явно связывается социумом не только с его умственными способностями, но и с особенностями семейного воспитания, поэтому для родителей большое значение приобретает демонстрация социально одобряемых норм родительского отношения. Родители стремятся показать, что воспитание ребенка в семье осуществляется правильно и что они делают все возможное для его развития. Однако иногда родители не осознают, насколько важно для ребенка признание социальной ценности его индивидуальных качеств. Ему необходимо знать, что его понимают и принимают таким, каков он есть, со всеми его достоинствами и недостатками, вне зависимости от его социальных успехов.

Для младшего школьника важно знать, что родителям

интересен он сам, а не его достижения в учебе, так называемые родительские представления о «хорошем ребенке». Гроув установил, что чем больше поведение матери ориентировано на поддержку и чем мягче наказания, к которым она прибегает, тем более благоприятны условия для развития у детей положительного самоотношения (Бернс, 1986).

Е. О. Смирнова (Смирнова,1980) показала, что причину трудностей в обучении следует искать в несформированности личностных форм общения младшего школьника с родителями, в неумении родителей построить общение с ребенком по типу «ребенок – взрослый как равный», в привычке родителя общаться с уже повзрослевшим ребенком по сложившемуся в дошкольном детстве стереотипу. По данным нашего исследования, инфантилизация ребенка матерью приводит к конфликтности его образа Я. Ребенок чувствует себя более взрослым, чем его считают родители, и собственные оценки ребенка приходят в противоречие с оценками родителей. У него начинает формироваться неуверенность в себе, он сомневается в своей способности добиться успеха в учебной деятельности.

Исследования показывают, что признание ребенка, его поддержка в семье непосредственно влияют на процесс адаптации младшего школьника в коллективе сверстников. У родителей, имеющих робких, пассивных, беспомощных детей, обнаруживается тенденция к симбиотическим, гиперопекающим отношениям. Родители стремятся изолировать своего ребенка от детского окружения, лишают самостоятельности. Они склонны к постоянному назиданию и морализированию, прибегают к унижению, физическим наказаниям ребенка. Эти особенности отношений в разных комбинациях отрицательно влияют на адаптацию ребенка к школе.

Чем более настойчиво родители пытаются выработать в своем ребенке послушание, зависимость от формальных норм поведения, беспрекословное подчинение взрослому, тем в меньшей степени ребенок сможет проявить самостоятельность в школьной жизни, тем дольше будет протекать процесс адаптации. Гиперсоциализирующее влияние матери приводит к снижению оценки, ожидаемой ребенком со стороны родителей. Ребенок перестает чувствовать «крепкий тыл» со стороны семьи, становится неуверенным в себе, переживает чувство одиночества.

Родительское отношение оказывает влияние и на формирование учебной мотивации младших школьников. Присвоение новых мотивов, в том числе и познавательных, начинается в семье. Если у родителей доминируют узколичностные мотивы, неадекватные учебной деятельности, то

попытки сформировать у детей специфические учебные мотивы встречают серьезные трудности. Детям из таких семей будут свойственны зависимость от одобрения его действий другими людьми, противоречивость мотивов и чувств, несамостоятельность, неспособность посмотреть на себя со стороны, неопределенные ожидания в сфере школьной жизни, низкая познавательная активность, а позже и неразвитость специфических учебных интересов (Щербакова, 1987).

В лонгитюдном исследовании мы изучали, как изменяется материнское отношение и самооценка ребенка в связи с его поступлением в школу. Было показано, что в связи с изменением социальной ситуации развития ребенка усиливаются имевшие ранее место нарушения в родительском отношении. Так, усиливается авторитаризм матерей, повышаются их требования и контроль. В результате ребенок долго остается инфантильным, непослушным и безответственным, неспособным управлять собой и добиваться успехов в учебе. Создается порочный круг: чем жестче родители контролируют ребенка, тем более инфантильным, несамостоятельным и безответственным он проявляет себя. Это лишний раз убеждает родителей в правильности их воспитательного воздействия и не приводит к изменению типа детско-родительского взаимодействия.

Образ ребенка часто искажается под воздействием неблагоприятных ожиданий матери. При этом чем старше становится ребенок, тем очевиднее конфликт между потребностями самоутверждения и признания права на самостоятельность и навязываемым обесцененным образом Я. Конфликт усугубляется еще и тем, что ребенок стремится к согласию с родителями, удовлетворяя таким образом свою потребность в присоединении, эмоциональном «мы», причем нередко ценой ощущения собственной защищенности является самоотождествление с искаженным внушенным образом. Очень часто в младшем школьном возрасте возникает риск, что ребенок будет развивать именно те качества и образцы поведения, которые вытекают из отрицательного родительского образа. Рассогласованность между растущим собственным опытом и невозможностью соответствовать ожиданиям родителей порождает глубокий внутренний конфликт в самосознании ребенка, чреватый искажением развития по невротическому типу.

На переход ребенка из детского сада в школу матери часто реагируют усилением инфантилизации. Достаточно часто родитель объясняет неуспешность ребенка в новом социальном статусе тем, что тот еще мал и потому не справляется с новыми для него требованиями. «Маленькому неудачнику» заранее

предрекается неуспех в любом начинании, излишне подчеркивается, например, его болезненность, физическая ослабленность, что, в свою очередь, не способствует развитию самостоятельности ребенка. Такие дети проявляют себя как неуверенные, пассивные, робкие, безынициативные. Они не пытаются приложить усилия для достижения цели, действуют по внушенному родителями сценарию неуспеха.

Излишняя инфантилизация ребенка парадоксально сочетается с повышением требовательности к нему. Безынициативный, неуверенный ребенок должен действовать только по строгим правилам и под неусыпным контролем со стороны родителей, иначе он просто не справится со школьной программой. Завышенные ожидания и требования родителей приводят, как правило, к формированию неуверенности в себе, в своих силах, в своих способностях.

Анализ родительского отношения к ребенку-первокласснику и особенностей оценивания ребенком самого себя показал, что между ними существует определенная связь. Особо важно то, как ребенок воспринимает и переживает отношение к нему родителей. Так, например, со стороны матери может демонстрироваться полное принятие ребенка, а со стороны ребенка наблюдаются проявления негативного отношения к родителям. Это находит отражение, например, в особенностях самооценки ребенка: при положительном отношении к себе наблюдается ожидание низкой оценки со стороны родителей. Чем более выражены нарушения родительского отношения, тем более серьезные проблемы наблюдаются в восприятии ребенком самого себя. Такая ситуация особенно характерна для мальчиков. Проведенное исследование показывает, что матери мальчиков, по сравнению с матерями девочек, чаще используют крайние варианты ответов по шкалам инфантилизации и авторитарной гиперсоциализации, когда описывают взаимодействие со своим ребенком.

Инфантилизация, симбиотическая привязанность вызывает конфликтное строение самооценки ребенка, что, по-видимому, связано с несовпадением образа реального Я, переживаемого ребенком, и образом ожидаемого Я. У таких детей возможности получения положительного опыта самопонимания ограничиваются их родителями, что приводит затем к различного рода нарушениям школьной жизни ребенка и даже к школьной дезадаптации.

Кроме того, негативные формы общения с ребенком, такие, как авторитаризм, неприятие ребенка, равнодушие, незаинтересованность его новой жизнью или формальное

проявление интереса к отдельным сторонам школьной жизни (отметки, дисциплина) вызывают значительные нарушения образа Я.

Неудовлетворительные детско-родительские отношения на этапе начального школьного обучения провоцируют возникновение более сложных нарушений в старшем возрасте, способствуют формированию различных акцентуаций характера в подростковом возрасте и потому нуждаются в корректировке, направленной на осознание родителями своего отношения к детям, своей роли в формировании того или иного представления ребенка о себе, в формировании ребенком позиции школьника.

Литература

Божович Л. И. Избранные психологические труды. – М., 1995.

Выготский Л. С. Детская психология // Собр. соч. – М., 1984, т. 4.

Варга А. Я., Смехов В. И. Психологическая коррекция взаимоотношений детей и родителей // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология, 1986, № 4.

Гаврилова Т. Н. О типичных ошибках родителей в воспитании детей // Вопросы психологии, 1984, № 1.

Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1990.

Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей 6-летнего возраста. – М.: Просвещение, 1988.

Лисина М. И., Капчеля Г. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. – М.: Просвещение, 1987.

Матюхина М. В. Мотивы учения у младших школьников. – М.: Педагогика, 1984.

Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, Л. А. Венгера. – М., 1981.

Смирнова Е. О. Влияние формы общения со взрослым на эффективность обучения дошкольника // Вопросы психологии, 1980.

Соколова Е. Т. Своеобразие переходного периода у детей 6–7 лет // Вопросы психологии, 1989, № 6.

Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Наука, 1983.

Столин В. В., Голосова Н. И. Факторная структура эмоционального отношения человека к человеку // Психологический журнал, 1984, т. 4, № 2.

Сайко В. Д. Ценностные ориентации детей при переходе в младший школьный и подростковый возраст // Вопросы

психологии, 1986, № 2.

Николаева А. Б. Приоритеты психологической преемственности детского сада и школы // Психолог в детском саду, 1999, № 2.

Щербакова Н. Г. Влияние семейной группы на становление учебно-познавательной мотивации младших школьников // Вопросы психологии, 1987, № 2, с. 47–54.

9. Детско-родительские отношения в подростковом возрасте [9]

9.1. Значение семьи в жизни подростка

Развитие детей в подростковом возрасте ставит перед родителями новые требования. Подросток вступает в этап интенсивного овладения социальными ролями взрослого человека, его круг общения быстро расширяется, увеличивается связь с неформальными группами, со школой. Все это происходит в условиях бурных физиологических, психологических и социальных перемен в организме и личности подростка. Поэтому в этот период он остро нуждается в направляющей и консультирующей поддержке семьи: в объяснении, информировании, содействии в формировании оценки самых разных сторон жизни.

Зависимость подростка от семьи весьма велика. В семье удовлетворяется значительная часть его потребностей, в том числе материально-бытовых (что особенно важно в этом возрасте) и потребностей в эмоциональной поддержке, любви и симпатии. Если эти потребности не удовлетворяются в семье, это, естественно, порождает скрытую или явную семейную неудовлетворенность, нервно-психическое напряжение, тревогу.

Велика роль семьи в осуществлении социального контроля за поведением подростка. В этом возрасте ряд психологических механизмов, необходимых для самостоятельного поведения взрослого члена общества, находится в стадии формирования. Неспособность семьи выполнять функцию контроля по отношению к подростку ведет к нарушениям его поведения и к нарушению в развитии личности, ставит подростка в весьма трудное и уязвимое положение, обусловливая его дезориентацию в социальной действительности, обезоруживая его перед различными трудностями и противоречиями.

Нарушения во взаимоотношениях родителей с детьми, ранее не игравшие заметной роли, выходят на первый план, становятся для подростка источником психической травматизации.

9.2. Классификация типов негармоничного воспитания подростка

В основу классификации типов негармоничного воспитания подростка (Эйдемиллер, Юстицкий, 1987) положены следующие

параметры:

• Уровень протекции в процессе воспитания, то есть сколько сил, внимания уделяют родители воспитанию ребенка. Наблюдаются чрезмерный (*гиперпротекция*) или недостаточный (*гипопротекция*) уровень протекции.

• Степень удовлетворения потребностей ребенка, в которой возможны два отклонения: *потворствование* – максимальное, некритичное удовлетворение любых потребностей ребенка и *игнорирование* потребностей ребенка.

• Количество требований к ребенку и его обязанностей в семье, включая обязанности по дому, по учебе, требования личной гигиены, помощь другим членам семьи и др. Выделяют *чрезмерность требований-обязанностей* и *недостаточность требований-обязанностей*.

• Количество запретов, которое определяет уровень самостоятельности ребенка. Оно может быть *чрезмерным* и *недостаточным*.

• Строгость санкций, то есть наказаний. Они могут быть *чрезмерными* и *минимальными*.

Устойчивые сочетания этих параметров представляют собой типы негармоничного воспитания, которые оказывают определенное влияние на подростков с разными типами акцентуаций характера. Классификация типов негармоничного воспитания представлена ниже.

Потворствующая гиперпротекция. Ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. В результате данного типа воспитания формируется непомерно высокий уровень притязаний, безудержное стремление к лидерству и превосходству с недостаточным упорством и опорой на собственные психологические ресурсы. Когда ребенок сталкивается с реальной действительностью, он часто не находит подтверждения своим завышенным ожиданиям, что ведет к конфликту между реальным и идеальным Я. С одной стороны, это приводит к формированию агрессивности, недоверчивости, подозрительности, упрямству, обидчивости, с другой – противоречие между стремлением детей к контактам с другими людьми и отсутствие средств для установления этих контактов приводит к глобальной зависимости от микросоциального окружения. Этот тип воспитания содействует развитию демонстративных (истероидных) и гипертимных черт личности у подростка.

Доминирующая гиперпротекция. Ребенок также находится в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и

времени, однако в то же время лишают его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. У гипертимных подростков такие запреты усиливают реакцию эмансипации и обусловливают острые аффективные реакции «экстрапунктивного» (направленного вовне) типа. При тревожно-мнительном (психастеническом), сенситивном, астеническом типах акцентуаций личности доминирующая гиперпротекция усиливает астенические черты.

Повышенная моральная ответственность. Этот тип воспитания характеризуется сочетанием высоких требований к ребенку с пониженным вниманием к его потребностям. Он стимулирует развитие черт тревожно-мнительной (психастенической) акцентуации личности. В условиях такого воспитания подростки с психастенической и сенситивной акцентуациями, как правило, не выдерживают бремени непосильной ответственности, что приводит к образованию затяжных невротических реакций или декомпенсаций по психастеническому типу. У гипертимов такое отношение вызывает чувство протеста против неуважения к его Я и резко усиливает реакцию эмансипации.

Эмоциональное отвержение. Крайний вариант этого типа – воспитание по типу «Золушки». В основе эмоционального отвержения лежит осознаваемое, а чаще неосознаваемое отождествление ребенка с какими-либо отрицательными моментами в жизни родителей. Характерно неприятие индивидуальных особенностей ребенка, попытки «улучшения», «коррекции» врожденного типа реагирования, сочетающиеся с жестким контролем, регламентацией всей жизни ребенка, с императивным навязыванием ему единственно правильного типа поведения; игнорирование потребностей подростка, нередко жестокое обращение с ним; глобальное недовольство ребенком. Ребенок ощущает себя помехой в жизни родителей, устанавливающих большую дистанцию в отношениях с ним. Эмоциональное отвержение формирует и усиливает черты инертно-импульсивной (эпилептоидной) акцентуации личности и эпилептоидной психопатии, ведет к декомпенсации и формированию невротических расстройств у подростков с эмоционально-лабильной и астенической акцентуациями. При гипертимной и инертно-импульсивной акцентуациях ярче выступают реакции протеста и эмансипации; демонтративно-гиперкомпенсаторные личности утрируют детские реакции оппозиции, интроверты замыкаются в себе, уходят в мир аутичных грез, «неустойчивые» находят отдушину в подростковых компаниях.

При *жестоком обращении родителей с детьми* на первый план выходит эмоциональное отвержение, которое проявляется в том, что потребности детей не удовлетворяются, их лишают удовольствий, наказывают, избивая и истязая.

При *гипопротекции* ребенок предоставлен самому себе, родители не интересуются им и не контролируют его. Недостаток опеки и контроля за поведением, доходящий до полной безнадзорности, чаще проявляется как недостаток заботы о физическом, духовном благополучии ребенка, внимания к его делам, интересам, тревогам. Скрытая гипопротекция наблюдается при формальном контроле и реальной невключенности в жизнь ребенка. Такое воспитание особенно неблагоприятно при акцентуациях гипертимного и неустойчивого типов. Данный тип воспитания провоцирует асоциальное поведение: побег из дома, бродяжничество, праздный образ жизни, враждебность, неуступчивость, максимальную агрессию. В основе данного типа реагирования может лежать фрустрация потребности в любви и принадлежности, эмоциональное отвержение подростка, невключение его в семейную общность. Устойчивые сочетания различных черт, образующие тот или иной тип негармоничного воспитания, обобщены в таблице 9.1.

Таблица 9.1

Сочетание черт в различных типах негармоничного воспитания подростков

Тип воспитания	Выраженность черт воспитательного процесса				
	Уровень протекции	Полнота удовлетворения потребностей	Степень предъявления требований	Степень запретов	Строгость санкций
Потворствующая гиперпротекция	+	+/–	–	–	–
Доминирующая гиперпротекция	+	+/–	+/–	+	+/–
Повышенная моральная ответственность	+	–	+	+/–	+/–
Эмоциональное отвержение	–	–	+/–	+/–	+/–
Жестокое обращение	–	–	+/–	+/–	+
Гипопротекция	–	–	–	–	+/–

Примечание: + означает чрезмерную выраженность соответствующей черты воспитания; – означает ее недостаточную выраженность; +/– означает, что при данном типе воспитания возможны как ее чрезмерность, так и недостаточность или невыраженность.

9.3. Основные семейные нарушения, обусловливающие психотравматизацию подростка

Наиболее частым источником психотравматизации подростка является модель взаимоотношений, которую можно назвать *«близорукой»*. Характерная черта «близорукого» представления родителей о характере подростка и о тех взаимоотношениях с ним, из которых они и исходят, строя эти взаимоотношения, – это склонность учитывать только особенности сиюминутной ситуации. При взаимоотношениях, которые строятся на «близоруком» представлении, родитель учитывает только непосредственные последствия своих поступков по отношению к подростку и не задумывается над более отдаленными. Наблюдения показывают, что такое представление встречается при различных нарушениях взаимоотношений родителей с подростком, однако особенно часто отмечается при доминирующей гиперпротекции, потворствующей гиперпротекции, эмоциональном отвержении.

С «близорукой» моделью связан целый ряд отрицательных

явлений в развитии и проявлении характерологических нарушений у подростков, например, в «эффекте самоусиления нарушения». Этот эффект возникает, если на непринятие родителями неблагоприятных черт характера подростка последний отвечает их усилением. Так, инертно-импульсивный подросток, сталкиваясь с сопротивлением своим притязаниям, отвечает на них, например, агрессивным взрывом и побуждает членов семьи отступить. Демонстративно-гиперкомпенсаторный подросток, столкнувшись с недоверием к демонстрируемой им роли больного, идет на усиление демонстрации и добивается своего. Неустойчивый подросток на попытки контролировать его поведение отвечает полным уходом из-под контроля. Здесь наблюдается парадоксальное соотношение: нарушение характера порождает попытки корректирующего воздействия семьи, однако эти попытки приводят к обратному результату – дальнейшему усилению отклонения. Во всех выявленных нами случаях «эффекта самоусиления нарушения» у подростка его родители руководствовались «близоруким представлением» во взаимоотношениях с ребенком. Это происходит, по всей видимости, из-за того, что при данном типе представления весьма трудно учесть, что уступка поведет к дальнейшему закреплению и усилению негативных качеств.

Нарушение супружеских взаимоотношений между родителями в силу каких-либо причин или неудовлетворенность этими отношениями родителя, играющего основную роль в воспитании, приводит к такому типу нарушения взаимоотношений с подростком, как *расширение сферы родительских чувств*. Этот тип нарушений обусловливает гиперпротекцию подростка (потворствующую или доминирующую). Нередко при этом мать или (реже) отец, сами того четко не осознавая, хотят, чтобы ребенок, а позже подросток, стал для них чем-то большим, чтобы он удовлетворял хотя бы отчасти потребности (во взаимной исключительной привязанности, иногда даже эротические), которые в нормальной семье удовлетворяются в психологических отношениях супругов.

У родителя появляется стремление отдать подростку (причем, как правило, противоположного пола) «все чувства», «всю любовь». Когда ребенок достигает подросткового возраста, у родителя возникает страх перед его самостоятельностью. Появляется желание удержать ребенка с помощью потворствующей или доминирующей гиперпротекции. Как правило, сами родители не осознают своего стремления к расширению сферы родительских чувств и, соответственно, к изменению роли подростка. Они проявляют его лишь косвенно,

например, когда мать говорит, что ей никто не нужен, кроме сына, и противопоставляет идеализированные отношения с сыном не удовлетворяющим ее отношениям с мужем. Иногда такие матери осознают свою ревность к подругам сына, хотя чаще проявляют ее во многочисленных придирках к ним.

Родители также могут *предпочитать в подростке детские качества*, присваивать ему роль «маленького ребенка». В этом случае возникает нарушение воспитания – потворствующая гиперпротекция. Здесь наблюдается стремление родителей игнорировать взросление детей, стимулировать сохранение у них таких детских качеств, как непосредственность, наивность, игривость. Для таких родителей подросток все еще «маленький». Нередко они открыто признают, что маленькие дети им вообще нравятся больше, что с большими уже не так интересно. Страх и нежелание взросления детей могут быть связаны с особенностями биографии самого родителя (он имел младшего брата или сестру, на которых переместилась любовь его родителей, в связи с чем свое взросление он воспринимал как несчастье). Рассматривая подростка как еще «маленького», родители снижают уровень требований к нему, создавая потворствующую гиперпротекцию и стимулируя тем самым развитие психического инфантилизма.

Родитель также может *проецировать на подростка собственные нежелательные качества*. В этом случае родитель имеет тенденцию отвергать подростка, жестоко обращаться с ним. В подростке родитель как бы видит те черты характера, которые чувствует, но не хочет признать в самом себе. Это может быть агрессивность, склонность к лени, влечение к алкоголю, негативизм, несдержанность. Ведя борьбу с этими (реальными или мнимыми) качествами подростка, родитель (чаще всего отец) извлекает из этого эмоциональную выгоду для себя. Он при этом нередко навязывает подростку роль «неисправимого», «хулигана», «психа», «недотепы» и т. д. Борьба с нежелательными истинными или воображаемыми качествами подростка помогает отцу верить, что у него самого этих качеств нет. Такие родители много и охотно говорят о своей непримиримой и постоянной борьбе с отрицательными чертами и слабостями подростка, о наказаниях, которые они применяют. В то же время в их высказываниях сквозит уверенность, что это не поможет, так как подросток «по натуре» такой. Нередки инквизиторские интонации при разговоре о подростке с характерным стремлением в любом поступке выявить «истинную», то есть дурную причину.

Родители с *неразвитыми родительскими чувствами* имеют тенденцию к гиперпротекции, эмоциональному отвержению, жестокому обращению с подростком. Слабость, неразвитость

родительских чувств нередко встречаются у родителей подростков с отклонениями характера. Внешне это проявляется в том, что родители не желают иметь дело с подростком, плохо переносят его общество, проявляют исключительно поверхностный интерес к его делам. Причиной неразвитости родительских чувств могут быть особенности характера самого родителя, например, выраженная интровертированность или то, что сам родитель был отвергнут в детстве своими родителями, что он в детстве не испытал родительского тепла. Замечено, что у очень молодых родителей родительские чувства значительно слабее, что такие чувства имеют тенденцию усиливаться с возрастом (пример тому – любящие бабушки и дедушки).

Нередко отношение к подростку со стороны родителя обусловливается не реальными чертами подростка, а теми, которые родитель приписывает его полу – «вообще мужчинам» и «вообще женщинам». В этом случае возникает такой тип нарушения, как *сдвиг в установках родителя по отношению к подростку в зависимости от его (подростка) пола*, что обусловливает либо потворствующую гиперпротекцию, либо эмоциональное отвержение подростка.

Так, при наличии предпочтения женских качеств наблюдается неосознаваемое неприятие подростка мужского пола. В таком случае приходится сталкиваться со стереотипными отрицательными высказываниями, суждениями о мужчинах вообще: «Мужчины в основном грубы и неопрятны. Они легко поддаются животным побуждениям, агрессивны, чрезмерно сексуальны, склонны к алкоголизму. Любой же человек, будь то мужчина или женщина, должен стремиться к противоположным качествам – быть нежным, деликатным, опрятным, сдержанным в своих чувствах». Именно такие качества родитель с предпочтением женских качеств видит в женщинах. Примером этому может служить отец, который видит массу недостатков в характере сына и считает, что все его сверстники такие же. В то же время отец находит в младшей сестре подростка разнообразные достоинства. Возможен и противоположный вариант – выраженная антифеминистская установка, пренебрежение к матери подростка, к его сестре. В этих условиях в отношении самого подростка мужского пола может сформироваться воспитание по типу «потворствующая гиперпротекция».

Формирование семейных взаимоотношений происходит успешно, если каждый член семьи способен повлиять на других, на их поведение, на их мнение по различным вопросам. Особенно существенно влияние родителей на подростка, его наличие –

важная предпосылка осуществления социального контроля за его поведением со стороны семьи. Практика работы с подростками и их родителями показывает, что возможность родителей влиять на подростка значительно снижается при таком нарушении, как *воспитательная неуверенность родителя*. В этом случае происходит перераспределение власти в семье между родителями и подростком в пользу последнего. Обусловливаемое нарушение воспитания – либо потворствующая гиперпротекция, либо пониженный уровень требований к подростку. Родитель «идет на поводу» у подростка, уступает даже в тех вопросах, в которых уступать, по его мнению, никак нельзя. Это происходит потому, что подросток сумел найти «слабое место» у родителя и добивается для себя положения «минимум требований – максимум прав». Типичная комбинация в такой семье – бойкий, уверенный в себе подросток, смело предъявляющий требования, и нерешительный, обвиняющий себя во всех неудачах с подростком родитель.

Возможность влияния родителя на подростка значительно снижается при *фобии утраты ребенка*. Поведение родителя отличается неуверенностью, боязнью ошибиться, он преувеличивает болезненность или беззащитность ребенка. Обусловливаемое нарушение отношений с подростком – потворствующая или доминирующая гиперпротекция. Иногда источник таких переживаний родителей коренится в истории появления ребенка на свет – его долго ждали, обращения к врачам успеха не приносили, ребенок родился болезненным и т. д. Иногда отношение родителей к подростку формировалось под воздействием страха его потерять, так как он тяжело болел, особенно, если болезнь была длительной. Этот страх заставляет родителя прислушиваться к любому желанию ребенка, спешить его удовлетворять или мелочно опекать ребенка.

Литература

Личко А. Е. Подростковая психиатрия. – Л., 1985.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В.В. Клинико-психологическая диагностика взаимоотношений в семьях подростков с психопатиями, акцентуациями характера, неврозами и неврозоподобными состояниями: Методические рекомендации. – Л.,1987.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 1999.

10. Структура родительского отношения и его динамика в онтогенезе ребенка [10]

На протяжении всего развития психологической науки актуальность проблематики детско-родительских отношений остается неизменно острой. В отечественной психологии исследования детско-родительских отношений носят в основном узко-прикладной характер и в большинстве случаев не выходят за рамки психотерапевтического подхода. Психотерапевтами, клиническими психологами и консультантами накоплен огромный опыт работы с проблемами детско-родительских отношений, который зачастую получает достаточно эклектичную интерпретацию с позиций западных направлений.

Среди используемых методов диагностики родительского отношения преобладают либо клинические методики (например, «АСВ» Э. Г. Эйдемиллера), либо западные аналоги, адаптированные для отечественной выборки («PARI» Шафера, «FAST» Геринга и т. п.). Последние десять лет наиболее известным и используемым методом диагностики особенностей родительской позиции по отношению к конкретному ребенку является опросник родительского отношения, разработанный в 1986 году А. Я. Варгой совместно с В. В. Столиным. Однако при всех своих достоинствах методика нуждается в некоторой доработке: в ней нечетко дифференцированы друг от друга и недостаточно научно обоснованы выделенные авторами пять шкал родительского отношения. Некоторые формулировки вопросов подталкивают родителя к выбору социально желательных ответов (например, «Я уважаю своего ребенка») и к игнорированию социально неприемлемых вариантов ответов («Бывают случаи, когда издевательское отношение к ребенку приносит ему большую пользу», «Мой ребенок совершает такие поступки, которые, кроме презрения, ничего не стоят»). Также необходимо отметить, что этот метод имеет в своей основе динамическую двухфакторную модель родительского отношения, предложенную Шафер и Белл (Schaefer, Bell, 1969), где основными факторами являются эмоциональный (любовь—ненависть или принятие—непринятие) и поведенческий (автономия—контроль). Сочетание этих факторов, на наш взгляд, не отражает всей полноты и сложности родительского отношения, а термин «принятие», традиционно используемый для описания родительского отношения, явно недостаточен для характеристики глубины и напряженности родительской любви.

Родительское отношение описывается в разных психологических школах в весьма различных понятиях и терминах. Вместе с тем практически во всех подходах можно усмотреть исходную дихотомию, которая задает двойственность, или поляризацию, родительского отношения. С одной стороны, главной характеристикой родительского отношения является любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности, безусловное принятие и внимание, целостное отношение к нему. С другой стороны, родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем. Именно родитель является носителем общественных норм и правил, оценивает его действия, осуществляет необходимые санкции, которые обусловлены определенными родительскими установками. Несмотря на различие в терминологии (удовольствие и реальность, любовь и контроль, безусловность и условность и т. д.), эта двойственность прослеживается в большинстве описаний родительского отношения, представленных в классических западных теориях.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что данные амбивалентные характеристики отражают реальную, объективную двойственность родительской позиции. С одной стороны, это безусловная любовь и глубинная связь, с другой – это объективное оценочное отношение, направленное на формирование ценных качеств и способов поведения. Наличие этих двух противоположных начал характерно не только для родительского отношения, но и для межличностных отношений вообще (Смирнова, 1994). Другой человек выступает, с одной стороны, как совокупность отдельных качеств, которые могут стать предметом оценки, сравнения, познания или воздействия, с другой – он является самоценной и целостной личностью, не сводимой к частным проявлениям. Если первый аспект задает границы себя и другого, порождает обособленность и отдельность, то второй – создает общность и причастность друг к другу. Эти два начала, которые можно обозначить как предметное и личностное, не являются разными типами или формами отношений. Они образуют два момента, в определенной мере присущие каждому конкретному отношению. Различие конкретных отношений сводится к относительному преобладанию или выраженности каждого из этих двух моментов.

Своеобразие и внутренняя конфликтность родительского отношения заключается, на наш взгляд, в максимальной выраженности и напряженности обоих моментов. С одной стороны, в силу изначального единства, глубинной связи матери

и ребенка, материнская любовь является высшим проявлением альтруистического, бескорыстного, то есть личностного отношения. В силу этого она порождает устойчивую и безусловную любовь, чувствительность к состояниям и переживаниям ребенка, сильную эмоционально-аффективную связь с ним, которая вряд ли может быть описана традиционным термином «принятие». С другой стороны, ответственность за будущее ребенка порождает оценочную позицию, контроль за его действиями, сравнение его с другими, превращая ребенка в объект воспитания. Все это предполагает реализацию более или менее жесткой воспитательной стратегии, включающей определенную направленность родительских воздействий на будущее, на формирование определенных качеств, ценных с точки зрения родителя, объективную (а порой необъективную) оценку действий и состояний ребенка и т. д.

Поскольку личностное и предметное начало имманентно присущи каждому типу родительского отношения, их можно рассматривать как его структурные составляющие. Конкретные варианты отношения могут определяться относительной выраженностью и содержательным наполнением предметного и личностного начала.

Мы полагаем, что тип родительского отношения и соотношение его структурных компонентов определяется не только индивидуальными особенностями родителей, но и возрастом ребенка. Существующие исследования показывают, что в младенческом возрасте максимально выраженным является личностное начало родительского отношения (М. И. Лисина, Н. Н. Авдеева, С. Ю. Мещерякова, Е. О. Смирнова). Отношение к младенцу как к целостной, уникальной личности, безусловное и безоценочное принятие, аффективно-личностная связь с ним являются необходимыми условиями формирования самоощущения ребенка, выделенности его Я, становления его активности в общении и предметной деятельности. Что касается предметного начала отношений (требовательности, контроля, оценки определенных качеств, ожидания определенных действий и т. д.), то на первом году жизни оно выражено минимально.

Исходя из этого, можно предположить, что по мере взросления ребенка, нарастания его потребности в независимости родительское отношение качественно преобразуется: преобладание личностного начала сменяется доминированием предметного. Постепенно нарастают требования к ребенку, увеличиваются ожидания определенных действий, поступков, достижений, становится более дифференцированной оценка его качеств, свойств характера, развития его способностей. При этом

выраженность личностного начала будет снижаться, хотя оно никогда не исчезает и всегда остается важной составляющей родительского отношения.

Мы полагаем, что характер родительского отношения, который определяется преобладанием у родителя предметного или личностного начала, определяет стиль его поведения с ребенком и оценку ребенка родителем. По-видимому, преобладание личностного начала будет проявляться в сочувствии, желании помочь, в сопереживании ребенку и в ориентации на его психологический комфорт, в отсутствии конкретных ожиданий и требований родителя к ребенку, в безоценочном отношении к ребенку, в то время как преобладание предметного начала предполагает наличие определенных требований родителя к ребенку, внешнюю оценочную позицию родителя, достаточно жесткую стратегию поведения родителя, направленную на воспитание ценных, с его точки зрения, качеств ребенка.

Мы понимаем стиль не как определенную стратегию воспитания, а как сочетание различных вариантов поведения родителя, которые в разных ситуациях и в разное время будут проявляться в большей или меньшей степени. Такой подход позволяет построить своеобразный профиль родительского поведения, который отражает наиболее характерный стиль воспитания как в индивидуальном случае для конкретного родителя, так и для группы родителей, имеющих детей определенного возраста.

Традиционным методом исследования родительского отношения является анкетный опрос родителей. Поскольку целью нашей работы было исследование родительского отношения, которое существует на уровне сознания (а не поведения), мы сочли метод анкетного опроса родителей наиболее адекватным и удобным. Для решения поставленных задач нами был разработана анкета, позволяющая выявить степень выраженности предметного и личностного начала и особенности стиля воспитания ребенка. Она включает три блока вопросов.

В первый, основной блок вошли вопросы, направленные на выяснение степени выраженности предметного и личностного начал родительского отношения. Мы предполагали, что личностное отношение будет выявляться в вариантах ответов, отражающих целостное, безоценочное отношение к ребенку, гибкость и лабильность родительского поведения (когда родитель ориентируется на состояние ребенка в конкретной ситуации), в сопереживании ребенку и в ориентации на его психологический комфорт. Поскольку личностное отношение предполагает

отсутствие жесткой стратегии воспитания, мы полагали, что оно может также проявляться в неопределенных ответах («затрудняюсь ответить», «не знаю» и пр.).

Для выявления предметного отношения предлагались варианты ответов, отражающих конкретные ценностные ориентации родителей по пяти параметрам: 1) ценность общения и морального развития, 2) ценность интеллекта и умственного развития ребенка, 3) развитие воли и произвольности, 4) развитие самостоятельности и 5) ценность физического здоровья.

Второй блок вопросов был направлен на выявление преобладающего стиля поведения родителя с ребенком. Анализ литературы и личного опыта работы с родителями позволил выделить девять вариантов родительского поведения.

1) **Строгий** – родитель действует в основном силовыми, директивными методами, навязывая свою систему требований, жестко направляя ребенка по пути социальных достижений, при этом зачастую блокируя собственную активность и инициативность ребенка. Этот вариант в целом соответствует авторитарному стилю.

2) **Объяснительный** – родитель апеллирует к здравому смыслу ребенка, прибегает к словесному объяснению, считая, что ребенок равен ему и способен понимать обращенные к нему разъяснения.

3) **Автономный** – родитель не навязывает решения ребенку, позволяя ему самому найти выход из сложившейся ситуации, предоставляя ему максимум свободы в выборе и принятии решения, максимум самостоятельности, независимости; родитель поощряет ребенка за проявление этих качеств.

4) **Компромиссный** – для решения проблемы родитель предлагает ребенку что-либо привлекательное в обмен на совершение ребенком непривлекательного для него действия или предлагает разделить обязанности, трудности пополам. Родитель ориентируется в интересах и предпочтениях ребенка, знает, что можно предложить взамен, на что можно переключить внимание ребенка.

5) **Содействующий** – родитель понимает, в какой момент ребенку нужна его помощь и в какой степени он может и должен ее оказать; он реально участвует в жизни ребенка, стремится помочь, разделить с ним его трудности.

6) **Сочувствующий** – родитель искренне и глубоко сочувствует и сопереживает ребенку в конфликтной ситуации, не предпринимая, однако, каких-либо конкретных действий. Родитель тонко и чутко реагирует на изменения в состоянии, настроении ребенка.

7) **Потакающий** – родитель готов предпринять любые действия, даже в ущерб себе, для обеспечения физиологического и психологического комфорта ребенка. Родитель полностью ориентирован на ребенка: он ставит потребности и интересы ребенка выше своих, а часто и выше интересов семьи в целом.

8) **Ситуативный** – родитель принимает решение в зависимости от той ситуации, в которой он находится; у него нет универсальной стратегии воспитания ребенка. Система требований родителя к ребенку и стратегия воспитания лабильная и гибкая.

9) **Зависимый** – родитель не чувствует уверенности в себе, своих силах и полагается на помощь и поддержку более компетентного окружения (воспитателей, педагогов и ученых) или перекладывает на них свои обязанности. Большое влияние на родителя оказывает также педагогическая и психологическая литература.

Второй блок анкеты включал проблемные ситуации (например: ребенок потерялся в крупном магазине, ребенок отказывается надевать шапку в холодную погоду, ребенок боится идти к врачу, ребенок использует нецензурную лексику и т. п.), в которых родителям предлагалось выбрать наиболее приемлемый для них вариант поведения. Каждый вариант ответа соответствовал определенному стилю родительского поведения. Например:

Ситуация:

• Как Вы поступите в ситуации, когда ребенок боится идти к зубному врачу?

Варианты действий:

1. Поведу лечиться, здоровые зубы важнее детских капризов (*строгий*);

2. Объясню ребенку, что это необходимо для его здоровья (*объяснительный*);

3. Зубы болят у тебя, поэтому как ты решишь, так и будет (*автономный*);

4. Постараюсь помочь ему преодолеть свой страх (*содействующий*);

5. Скорее всего поведу, но буду переживать так же, как ребенок (*сочувствующий*);

6. Не знаю, мне трудно себе это представить (*ситуативный*);

7. Не пожалею ничего, чтобы ему не было больно (*потакающий*);

8. Попрошу доктора успокоить ребенка (*зависимый*).

Здесь необходимо добавить, что данный метод позволяет выявить особенности стратегии поведения конкретного родителя

с ребенком и построить своеобразный индивидуальный профиль родительского поведения, характеризующий его стиль воспитания.

В третий блок вошли вопросы, выявляющие оценочное отношение к ребенку и к себе как к родителю. Наличие оценочной или безоценочной позиции родителя, а также качество или характер этой оценки (положительная, отрицательная или нейтральная) являются важными моментами родительского отношения.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что во всех возрастах, у всех родителей в их отношении к ребенку присутствует как предметное, так и личностное начало. Вместе с тем степень выраженности предметного и личностного начала значительно варьирует как внутри каждой возрастной группы, так и между ними, изменяясь от одного возраста к другому.

Наши результаты подтвердили предположение о том, что степень выраженности личностного отношения снижается с возрастом ребенка, в то время как представленность предметного отношения возрастает. Такая же тенденция прослеживается при анализе индивидуальных вариантов выраженности личностного отношения, где были выявлены группы родителей с ярко выраженным, средне выраженным и невыраженным личностным отношением. Подобное распределение данных говорит о том, что существует определенный процент родителей (около 10 %), у которых ярко выраженное личностное отношение к ребенку является устойчивым на протяжении его взросления. Таким образом, родительское поведение здесь определяется складом личности родителя – его умением любить, не требуя ничего взамен, чутким, творческим, созидающим отношением к своему ребенку, а также пониманием необходимости отделения ребенка, нахождения им своего собственного места в жизни, обретения им подлинной свободы.

У всех родителей в большей или меньшей степени выражено предметное начало, то есть все родители так или иначе предъявляют к своему ребенку определенные требования, оценивают его способности, качества; у всех родителей существует система ценностей, установок и ориентиров, каким должен быть их ребенок, какими навыками и способностями он должен овладеть к определенному возрасту. По нашим данным, в целом по мере взросления ребенка требования родителя к нему увеличиваются, что отражает реальную картину развития личности, когда общество задает новые, все более высокие требования, которым ребенок должен соответствовать, и все более высокие уровни развития, на которые он может подняться с

помощью близких взрослых.

Детальный анализ родительских ценностей показал, что наибольшие изменения касаются показателей ценности интеллектуального развития, которые стремительно увеличиваются с возрастом и достигают своего максимального значения в младшем школьном возрасте. Это, естественно, объясняется началом учебной деятельности ребенка. Однако любопытно, что показатели значимости интеллекта достаточно высоки в дошкольном и в раннем возрасте. Скорее всего, это можно объяснить тем, что в последнее время ценность интеллектуального развития возросла во всем мире, а в нашей стране особенно, и родители направляют на это усилия уже с самого раннего детства ребенка. Причем ценность развития навыков общения и моральных норм во всех возрастах не является выраженной и не претерпевает существенных изменений с возрастом ребенка.

Второй по величине изменений с возрастом ребенка оказалась ценность самостоятельности. По мере взросления ребенка родители все больше сил и внимания уделяют его автономности, овладению навыками, которые позволят ему отделиться от родителей и вести самостоятельный образ жизни, быть готовым к преодолению различных жизненных трудностей.

Динамика ценности волевого развития выражена в несколько меньшей степени. Опять же любопытно, что ценность волевых качеств достаточно высока у родителей детей раннего возраста. Согласно полученным данным, родители двухлетних детей больше всего обеспокоены развитием у ребенка навыков произвольности и овладением собственным поведением. Такие результаты, наверное, можно объяснить трудностями, возникающими с соблюдением режима или в целом с проблемами послушания. Однако требования саморегуляции поведения не вполне соответствуют возрастным возможностям двухлетнего ребенка. Ценность здоровья ребенка не имеет выраженной возрастной динамики, оставаясь стабильно высокой для родителей по мере взросления ребенка.

Полученные данные свидетельствуют о том, что во всех возрастах в большей или меньшей степени присутствуют все выделенные нами стратегии поведения родителей, однако в каждом возрасте их выраженность различна. С возрастом ребенка снижается выраженность содействующего, ситуативного и компромиссного стилей родительского поведения. Выраженность объясняющего, автономного, зависимого стилей, напротив, существенно возрастает.

Интересным является факт преобладания во всех возрастах

объясняющего стиля воспитания, который достигает своего максимума в младшем школьном возрасте. Начиная с двухлетнего возраста родители в основном прибегают к объяснительной стратегии разрешения конфликтной ситуации, апеллируя к разуму ребенка, считая аргументы и словесное убеждение самым эффективным способом воспитания. Причем выраженность этого стиля резко возрастает к 5 годам.

Было отмечено также увеличение показателей, характеризующих выраженность зависимого стиля (более чем в три раза!), увеличение степени выраженности автономного и снижение содействующего стиля воспитания.

К младшему школьному возрасту уменьшается число родителей, относящихся безоценочно к своему ребенку. В то же время возрастает количество родителей, отрицательно и нейтрально оценивающих ребенка. Иначе говоря, с возрастом оценка качеств и способностей ребенка все более дифференцируется и, возможно, ужесточается.

Итак, родительское отношение меняется с возрастом ребенка: личностное отношение постепенно сменяется предметным.

Характер предметного отношения существенно меняется с возрастом ребенка: возрастает значимость интеллектуального развития ребенка и овладения навыками самостоятельности, а значимость развития социальных качеств (общения, морального и этического развития) снижается.

Стиль воспитания также имеет возрастную динамику: с возрастом ребенка снижается выраженность ситуативного, содействующего и компромиссного стилей и возрастает выраженность объясняющего, автономного и зависимого поведения родителей.

Литература

Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: Дис. …канд. психол. наук. – М.: МГУ, 1986.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.

Смирнова Е. О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии, 1994, № 6.

Фромм Э. Душа человека. – М., 1998.

Baumrind D. Parenting styles and adolescent development // R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), Encyclopedia of adolescence. Vol. 2, p. 746–758.– New York, 1991.

Schaefer E. S. Converging conceptual model for maternal behaviour and for children behaviour // J. of Abnormal and Social

Psychology, 1959, № 3, p. 226–235.

Часть третья
Влияние родительского отношения на психическое развитие ребенка

11. Родительское отношение и развитие самооценки у ребенка [11]

11.1. Родительское отношение как фактор формирования детской самооценки

В качестве основных факторов развития самооценки традиционно выделяют общение и собственную деятельность ребенка. В общении усваиваются формы, виды, критерии оценивания, в индивидуальном опыте происходит их апробация, наполнение личностными смыслами. Формирование самооценки может рассматриваться как результат усвоения ребенком определенных параметров отношения к нему взрослых. Как отмечает В. В. Столин (Столин, 1983), с момента своего рождения ребенок включен в сложную систему отношений с другими людьми и постепенно становится объектом и субъектом различных видов деятельности и общественных отношений, поэтому становление самооценки находится в зависимости от мнений, суждений и оценок окружающих. На это также указывает А. И. Липкина (Липкина, 1976): не выявлена связь между самооценкой ребенка и количеством времени, проводимого с родителями, главное – не сколько, а как общаются родители и ребенок. Исходные формы самооценки являются прямым отражением оценки взрослого (Ананьев, 1980; Захаров,1989, 1998).

В первые годы жизни семья является для ребенка основной моделью социальных отношений. В семье на основе скрытых взаимовнушений и взаимовлияний создается особая атмосфера, когда даже не высказанные мысли отмечаются ребенком и, проникая в его сознание, проявляются потом в поведении. В семье наиболее эмоционально насыщенными являются отношения между ребенком и матерью. Именно в общении с ней ребенок получает первый опыт надежности окружающего мира и собственной способности жить в этом мире. Экспериментально установлено, что самооценка ребенка коррелирует в большей степени с поведением матери, чем с поведением отца. Именно материнская любовь становится первым социальным зеркалом для самосознания ребенка.

На формирование самосознания ребенка влияют такие параметры, как социальный статус семьи, размеры семьи, старшинство среди детей, отсутствие одного из родителей (смерть или развод), отношения между родителями (Бернс, 1986).

На основе анализа литературы можно выделить несколько способов воздействия родителей на самосознание ребенка в процессе общения (Столин, 1983):

1. Прямое или косвенное (через поведение) внушение родителями образа или самоотношения. При этом внушаемый образ может быть как положительным (умный, добрый, способный), так и отрицательным (неумный, невоспитанный).

2. Опосредованная детерминация самоотношения ребенка путем формирования у него стандартов выполнения тех или иных действий, формирования уровня притязаний.

3. Контроль за поведением ребенка, в котором ребенок усваивает параметры и способы самоконтроля.

4. Косвенное управление формированием самосознания путем вовлечения ребенка в такое поведение, которое может повысить или понизить его самооценку, изменить образ самого себя.

Ясные вербальные внушающие воздействия родителя иногда могут противоречить косвенным воздействиям. Так, родитель может утверждать, что ребенок ему дорог и он его ценит, но своим поведением демонстрировать обратное. В этом случае возникает ситуация, названная «двойной связью». Она имеет отрицательные последствия для формирования самосознания ребенка.

Выделяют следующие условия формирования высокой, средней и низкой самооценки ребенка (Бернс, 1986):

Низкая самооценка связана с попытками родителей сформировать у ребенка способность к приспособительному поведению. Это выражается в выполнении требований послушания, умении подстраиваться к другим людям, зависимости от взрослых в повседневной жизни, опрятности, бесконфликтном взаимодействии со сверстниками. Успешность, достигаемая умением подстраиваться под желания других людей, а не на основе личных достижений ведет к формированию низкой самооценки. Дети с низкой самооценкой растут в семьях, где часты конфликты между родителями, кроме того, матери в таких семьях не удовлетворены взаимоотношениями с мужем, они не чувствуют со стороны мужа активной поддержки в воспитании ребенка. Стремление родителей поставить ребенка в подчиненное, зависимое положение ведет к снижению самооценки. Ребенок в этой ситуации оказывается психологически надломлен, он не доверяет окружающему миру, ему не хватает ощущения личностной ценности. Для детей с заниженной самооценкой характерны скромные цели и неуверенность в возможности их достижения.

Дети, имеющие *среднюю самооценку*, воспитываются в семьях, где родители в большей мере склонны занимать по отношению к ним покровительственную, снисходительную позицию. Уровень родительских притязаний низок, и скромные цели позволяют им принимать своих детей такими, какие они есть, проявлять терпимость к их поведению. В то же время различные самостоятельные действия детей вызывают у родителей тревогу. Приобретение самостоятельного личного опыта вне дома у этих детей ограничивается. Дети со средней самооценкой больше ориентируются на мнения о себе других людей.

Ярко выраженная установка родителей на принятие своего ребенка является необходимой предпосылкой формирования *высокой самооценки*. Важная особенность таких родителей состоит в ясных, заранее установленных полномочиях по принятию решений, недвусмысленности проявления авторитета и ответственности. Один из родителей берет на себя принятие основных решений, с которыми соглашается вся семья. Менее принципиальные решения по различным бытовым вопросам принимаются коллективно. В таких семьях царит атмосфера взаимного доверия, каждый член семьи чувствует себя включенным в общий домашний круг. Высокая самооценка развивается у детей в семьях, отличающихся сплоченностью и солидарностью. Более позитивно здесь отношение матери к себе и к мужу. В глазах ребенка родителям всегда сопутствует успех. Он с готовностью следует задаваемым ими образцам поведения, настойчиво и успешно решает встающие перед ним повседневные задачи, так как чувствует уверенность в своих силах. Он меньше подвержен стрессу и тревожности, доброжелательно и реалистично воспринимает себя и окружающий мир. Ребенок с высокой самооценкой приучен постоянно испытывать свои возможности, узнавая и признавая свои сильные и слабые стороны. Дети с высокой самооценкой ставят перед собой высокие цели и чаще добиваются успеха, они независимы, самостоятельны, коммуникабельны, убеждены в успехе любого порученного им дела. Важной особенностью таких детей является то, что они меньше заняты своими внутренними проблемами. Отсутствие застенчивости позволяет им выражать свои мысли открыто и прямо (Бернс, 1986).

Если родители внутренне принимают ребенка, а отношения в семье являются изначально здоровыми, то ценность ребенка для родителей выступает не как его заслуга, а как нечто само собой разумеющееся. Родителям достаточно того, что это – их ребенок. Они принимают его таким, какой он есть, вне зависимости от его умственных или физических данных.

Основными предпосылками формирования у ребенка высокой самооценки является дисциплинирующее начало в семейном воспитании, установка матери на принятие ребенка и уровень собственной самооценки матери (Бернс, 1986).

Вместе с тем по одному только характеру родительского отношения нельзя однозначно предсказать, как это отразится на внутреннем мире ребенка. Экспериментальные исследования показывают, что достоверно объяснить причины формирования той или иной самооценки могут лишь данные о восприятии ребенком родительских установок, а не объективная оценка родительского отношения. Невозможно миновать мир субъективных переживаний ребенка, ведь любое эмоциональное отношение родителей и методы воздействия приобретают свой смысл только в психологических реакциях ребенка.

Согласно модели Л. Беньямин, связь между поведением родителей и поведением ребенка не однозначна. На одно и то же родительское поведение ребенок может реагировать двумя способами: «дополнительно» (инициативой на предоставление самостоятельности, бегством на преследование) и «защитно» (в ответ на отвержение ребенок может пытаться вести себя с родителями так, как будто они его любят и внимательны к нему). Тем самым он как бы просит родителей изменить отношение к нему (См.: Столин, Соколова, Варга, 1989).

11.2. Влияние родительского отношения на развитие самооценки ребенка раннего и дошкольного возраста

Когнитивный и эмоциональный компоненты самооценки ребенка развиваются не одновременно. В раннем возрасте у детей отмечается слабое развитие когнитивного компонента самооценки, в образе самого себя превалирует эмоциональная составляющая. Ребенок начинает ощущать себя как существо любимое или отвергнутое и лишь затем приобретает средства и способности когнитивного самопознания (Соколова, Чеснова, 1986).

На первом году жизни происходит развитие основ доверия ребенка к взрослому. Известно, что младенцы, на протяжении длительного времени лишенные физического и эмоционального контакта с людьми, останавливаются в своем развитии. Именно первые контакты ребенка и матери оказывают существенное влияние на ход эмоционального развития ребенка, на формирование его самосознания. Ребенок нуждается в чувстве защищенности, ласке, заботе со стороны близких взрослых, особенно матери. На ребенке незамедлительно отражается

озабоченность матери житейскими проблемами или семейными ссорами. Ребенок еще не может осознать причин материнской холодности к нему, понять, что у нее могут быть свои проблемы, но это вызывает двойственность чувств ребенка к матери – одновременное переживание любви и страха, что негативно сказывается в дальнейшем на осознании ребенком самого себя.

Образ Я в раннем возрасте только формируется. Трехмесячный малыш реагирует на появление матери «комплексом оживления» и улыбкой, а по отношению к семимесячному ребенку можно уже говорить о зарождении чувства Я как осознанного восприятия себя, что выражается в беспокойстве даже при непродолжительном отсутствии матери. Ребенок ощущает себя отделенным от матери, когда остается один, не чувствуя поддержки и заботы. В возрасте восьми месяцев возможен выраженный страх при появлении незнакомых людей. Возникновение категории «другой» в конце первого года жизни указывает на дальнейшую дифференциацию Я в структуре межличностных отношений (Столин, 1983). Но образ Я самого ребенка только формируется, так как ребенок еще и на втором году жизни говорит о себе в третьем лице.

Можно сказать, что в раннем возрасте у детей в ходе общения со взрослыми, особенно с матерью, формируется положительное или отрицательное эмоциональное самоощущение, переживание своей значимости для окружающих.

В дошкольном возрасте непосредственное, эмоциональное отношение взрослого к ребенку, характерное для младенческого периода, начинает усложняться за счет требований, предъявляемых взрослыми к достижениям ребенка в предметной сфере. Такая практика, отражаясь в детском образе самого себя, в свою очередь, изменяет его. Ребенок уже способен отделить себя и свои чувства от материнских и спешит проявить свою волю, ощутить свою индивидуальность. Со слов «Я сам!» начинается новый этап в развитии его самосознания. Экспериментальные данные показывают следующее: в сознании ребенка 2–2,5 лет отношение взрослого к его достижениям еще не выделяется как самостоятельное, а погружено в контекст общих отношений между ними.

Дифференцированное отношение родителей к ребенку – непосредственное и опосредованное в форме оценки конкретных достижений – приводит к расчленению самооценки ребенка на общую и основанную на своих реальных достижениях. К трем годам появляется выраженная потребность в любви и признании со стороны родителей, стремление «сделать правильно», «быть хорошим».

Основная задача ребенка на этом этапе – переход от состояния полной зависимости к относительной самостоятельности, что и проявляется в его стремлении к экспериментированию и самоутверждению. Новое видение себя в 3 года состоит в том, что ребенок впервые открывает материальную проекцию своего Я, которое может быть воплощено вовне, а его мерой могут служить его собственные достижения. Поэтому каждый результат деятельности является для ребенка утверждением его Я. Родитель становится для ребенка объектом подражания. В условиях удовлетворения этой потребности родителями дальнейшее формирование самосознания ребенка протекает более успешно.

В возрасте трех лет ни в коем случае нельзя извлекать воспитательную пользу из чувств стыда и неуверенности ребенка, постоянно заостряя на них внимание, поскольку в результате у малыша может возникнуть вполне естественная реакция неприятия любого родительского вмешательства в его жизнь и даже самые добрые родительские намерения будут наталкиваться на упрямство ребенка. Недостатки общения с детьми в семье на данном этапе развития закладывают у детей искаженные представления о себе, что способно привести к развитию тревожности и снижению самооценки в более старшем возрасте. Ребенок должен знать наверняка, что можно и чего нельзя, и это помогает ему ориентироваться в различных житейских ситуациях, а четкая организация режима будет способствовать развитию самоконтроля. Чем больше противоречий в словах и поступках родителей, тем сложнее ребенку ориентироваться в оценке ситуации и самого себя в этой ситуации.

Младший дошкольный возраст характеризуется недостаточным развитием когнитивного компонента самооценки, превалированием в образе Я эмоциональной составляющей, самопознание продолжает оставаться для самого ребенка познанием как бы внешнего ему самому предмета. Самооценка ребенка основывается на отношении к нему ближайших окружающих, на которых он ориентируется и с которыми идентифицирует себя. Существенно, что отношение родителей, их представление о ребенке определяют то, как они фактически ведут себя с ним. Такое поведение служит ребенку своего рода зеркалом, по которому он учится понимать и оценивать самого себя. Родители вооружают ребенка конкретными оценками и стандартами выполнения тех или иных действий, частными или общими целями, к которым следует стремиться.

В самооценке дошкольников почти полностью отсутствует рациональный компонент, она возникает на почве желания

ребенка получить одобрение взрослого, то есть сохранить эмоциональное благополучие, но к концу дошкольного возраста соотношение когнитивного и эмоционального компонентов несколько гармонизируется (Захарова, 1989).

Самооценка детей дошкольного возраста складывается постепенно, начиная с познания пределов своих возможностей, благодаря рациональному соотношению индивидуального опыта с той информацией, которую они накапливают в практике общения. Так, дети трех лет оценивают свои умения произвольно, вне зависимости от результатов деятельности. Им свойственно завышение представлений о себе. В пять-шесть лет в конкретных условиях деятельности с опорой на реальные и ярко выраженные результаты дети среднего дошкольного возраста способны уже достаточно реалистично оценить себя, хотя в обобщенных видах оценок им все еще свойственно глобально положительное представление о себе.

В желаниях дошкольника все сильнее проявляются личные предпочтения, он уже сам знает, что для него хорошо, а что плохо. И если требования к нему родителей противоречат внутренним потребностям развития, он может почувствовать беспокойство и даже враждебность к ним. Происходит борьба между стремлением поступить по-своему и потребностью нравиться взрослым, удовлетворять их требования. Возникающая в результате эмоциональная энергия преобразуется в безосновательную, неопределенную тревогу. Затянувшийся конфликт может привести к формированию страха совершить ошибку как устойчивой черты характера. Наше исследование показало, что авторитарная гиперсоциализация со стороны матери приводит в дошкольном возрасте к снижению оценки, ожидаемой со стороны родителей, а инфантилизация дошкольника приводит к конфликтности образа Я ребенка и существенно осложняет процесс самооценивания.

Итак, дошкольный возраст характеризуется недостаточным развитием когнитивного компонента самооценки, превалированием в образе себя эмоциональной составляющей. Самопонимание ребенка основывается на отношении к нему ближайших окружающих, на которых он ориентируется, с которыми идентифицирует себя. По мере интеллектуального развития ребенка преодолевается прямое принятие оценок взрослого, начинается процесс опосредования их собственным знанием о себе. Самооценка детей старшего дошкольного возраста складывается постепенно, начиная с познания ребенком пределов своих возможностей, благодаря рациональному соотношению индивидуального опыта с той информацией,

которую они накапливают в практике общения. Соотношение когнитивного и эмоционального компонентов к концу дошкольного возраста несколько гармонизируется. При этом важна благожелательная поддержка детской активности со стороны родителей, нарушение детско-родительских отношений приводит к формированию искаженного образа Я.

11.3. Влияние родительского отношения на развитие самооценки ребенка младшего школьного возраста

Развитие самооценки в младшем школьном возрасте во многом связано с включением ребенка в систематический процесс обучения, с многоплановым и усложняющимся по формам и содержанию общением со взрослыми и сверстниками. Здесь создаются благоприятные условия для развития когнитивного компонента самооценки, для интеллектуализации отношения ребенка к себе.

Формирование самооценки младшего школьника связано с изменением социальной ситуации развития ребенка, а именно: с новыми требованиями к нему со стороны окружающих, появлением, утверждением, расширением самостоятельности и возникновением нового видения себя.

В большинстве случаев самооценка младших школьников строится на оценке, которую они получают от учителей и родителей.

Признание, поддержка в семье непосредственно влияют на процесс адаптации в школьном коллективе и на отношения с учителями. Однако, если родители настойчиво пытаются выработать у ребенка приспособительное поведение (послушание, умение подстраиваться к другим, осуждение любых конфликтов), это может способствовать снижению самооценки. Чем в большей степени родители преуспевают в своем стремлении сделать ребенка послушным, правильным, зависимым от них и от формальных форм поведения («сиди в классе тихо», «слушайся учительницы», «не бегай на перемене»), тем в меньшей степени ребенок осмелится на самостоятельность не только в поведении, но и в мышлении. В итоге у него разовьются такие черты, как зависимость от одобрения его действий и его самого другими людьми, противоречивость мотивов и чувств, неустойчивость настроения, несамостоятельность и повышенная требовательность к заботе о себе, неспособность посмотреть на себя со стороны.

В младшем школьном возрасте самооценка не всегда является адекватным отражением социальной оценки. Например,

у детей с посредственными показателями в учебе появляется тенденция к переоцениванию себя. По данным В. Ф. Сафина (Сафина, 1975), при низких социальных оценках их влияние на самооценку значительно снижается или приобретает обратную направленность, у ряда испытуемых высокая самооценка личности появляется как ответ на низкую социальную оценку. Такое противодействие, возможно, связано с положительным представлением о себе, которое сложилось у ребенка-дошкольника и которое он хочет сохранить.

В самооценке младшего школьника сказывается неразвитость критического отношения к своей личности, отсутствие ясности в понимании своих характерологических особенностей и отсутствие дифференцированного подхода к себе и сверстникам в оценочных суждениях. Ребенку, как и взрослому, совершенно необходимо чувствовать себя самостоятельным, действовать от себя. Это создает прочную основу для самоуважения, потеря которого может привести к упрямству и агрессивности. Не понимая, почему других детей хвалят, а его нет, выделяя в качестве единственного критерия оценивания успеваемость, ребенок зачастую пытается защитить свое достоинство и отрицает правила поведения, нормы, мораль.

Итак, с семи до двенадцати лет дети строят свою систему ценностей, учатся вырабатывать собственное мнение и учитывать чужое, приобретают различные навыки и хотят признания своих достоинств. Они активно овладевают способами, формами и критериями самооценивания при безусловном принятии родителями ребенка таким, каков он есть, и поощрении его самостоятельности.

11.4. Влияние родительского отношения на самооценку подростков и юношей

Подростковый возраст считается сенситивным к формированию самооценки. В этот период наблюдается усиление интереса подростка к себе, склонность к самонаблюдению. В подростковом возрасте происходит интенсивное развитие представлений о собственном теле, что определяется осознанием происходящих в нем изменений, реакциями сверстников на особенности его телосложения, сравнением себя со стандартами внешности, закрепленными в культуре и активно пропагандируемыми. Неопределенность социального положения – уже не ребенок, еще не взрослый – находит свое выражение в проблеме самоопределения: кто я? какой? что мне дозволено, а что нет? каковы мои возможности и перспективы? Многие авторы

отмечают, что в подростковом возрасте начинается переориентация с внешних оценок на самооценку.

В подростковом возрасте более высоким темпом идет развитие эмоционального компонента самооценки, эмоционально-ценностное отношение к себе становится внутренним ведущим переживанием подростка. Повышенная эмоциональность в отношении к себе замедляет совершенствование когнитивного компонента, с чем связана низкая чувствительность подростка к разумным доводам при оценке собственных качеств.

Основные психологические проблемы подросткового периода обусловлены тем, что новые физические возможности и новые формы социального давления, побуждающие подростка к самостоятельности, сталкиваются с многочисленными препятствиями, такими, как привычка родителей относиться к подростку как к маленькому, не равному себе, непонимание подростком самого себя, противоречивость собственных потребностей. Становление самооценки в этот период характеризуется рядом противоречивых тенденций: в одних сферах возрастает ее устойчивость, в других, наоборот, она функционирует как менее стабильная. Усиление объективности и реалистичности самооценки может соседствовать с ростом пристрастности в отношении к себе. Усложняется и дифференцируется содержание самооценки подростка, в нее включаются его нравственные качества, отношения с окружающими, собственные возможности.

Развитие социального опыта, расширение контактов с окружающими и появление новых авторитетов, овладение собственным поведением приводят к разрушению прежнего линейного отношения оценки и самооценки. Подросток, стремясь к переоценке самого себя, устанавливает новую дистанцию в отношениях с родителями; чтобы почувствовать свою независимость, в первую очередь, для обретения свободы самостоятельно решать и выбирать, старается уйти от близких отношений с родителями (Соколова, Чеснова, 1986).

Линейное отражение в самооценке ребенка отношения взрослого начинает преодолеваться, опосредуясь собственным знанием о себе. В сознании подростка преломляются родительские оценки, как он их воспринимает, переживает, какую позицию по отношению к родительской оценке занимает (принимает, отвергает и т. д.). С появлением ожидаемой оценки возникает и новая детерминанта развития: собственная самооценка ребенка начинает опосредовать его восприятие родительского отношения через феномен ожидаемой оценки.

Экспериментальное исследование Е. Т. Соколовой и И. Г. Чесновой (Соколова, Чеснова, 1986) показало, что самооценка подростка значительно теснее связана с ожидаемой, нежели с реальной родительской оценкой. Чем старше становится ребенок, тем очевиднее конфликт между потребностями самоутверждения, признания права на самостоятельность и навязываемым обесцененным образом Я. Рассогласованность между растущим собственным опытом и невозможностью соответствовать ожиданиям родителей порождает глубокий внутренний конфликт в самосознании ребенка.

В зависимости от ожидаемой родительской оценки авторы выделяют несколько вариантов самооценки подростка (Соколова, Чеснова, 1986):

1. Феномен «Эхо». Самооценка ребенка является прямым воспроизведением оценки матери. Дети отмечают в себе прежде всего те качества, которые подчеркиваются родителями. Когда ребенку внушается негативный образ и он полностью принимает точку зрения родителей, у него формируется негативное отношение к себе, он воспринимает такое отношение как следствие своих плохих качеств. Для сенситивно-зависимого ребенка с узким диапазоном социальных контактов вне семьи родительские оценки становятся внутренними самооценками в силу авторитетности и значимости родителей, тесной эмоциональной связи с ними. Неблагоприятность «эхо-самооценки» заключена в опасности фиксации крайней зависимости самоотношения от прямой оценки значимых других, что препятствует выработке собственных критериев, обеспечивающих позитивное отношение к самому себе, несмотря на ситуативные колебания уровня самооценки. 2. Смешанная самооценка. Самооценка, в которой существуют противоречивые компоненты. Первое – это формирующийся образ Я в связи с успешным опытом социального взаимодействия, второе – отголоски родительского видения. Образ Я оказывается очень противоречивым, создает препятствия на пути развития целостного и интегрированного самосознания.

3. Подросток воспроизводит точку зрения родителей, но дает ей другую оценку. Неуважение потребности в самостоятельности и независимости подростка приводят к формированию в его сознании конфликтного противоречия. Переживание этого конфликта как невозможности отвечать требованиям матери и сохранять свое Я приводит к тому, что подросток начинает оценивать себя как «плохого», но «сильного».

4. Подросток ведет активную борьбу против мнений и оценок родителей.

5. Подросток воспроизводит в самооценке негативное мнение родителей о себе, но при этом подчеркивает, что таким он и хочет быть, отвергая родительские требования и ценности. Это отвержение приводит к очень напряженным, аффективно заряженным отношениям в семье, взаимным обидам и отсутствию чувства общности.

6. Защитная самооценка. Игнорируя реальное эмоциональное отвержение со стороны родителей, ребенок так трансформирует в своем сознании родительское отношение, как если бы он реально был любим и ценим. В этом феномене проявляется защитное искажение под влиянием потребности в эмоциональной поддержке и чувства «мы» с родителями. Подростковая потребность «быть собой среди других» иногда приводит к отвержению предлагаемых взрослыми авторитетов. Проведенное исследование показало, что при наличии принимающего, уважительного отношения со стороны родителей у подростков формируется благоприятный тип самооценки, сочетающий критический учет внешних оценок и собственного расширяющегося опыта. Позитивно воспринимаемый образ Я делает подростка более доступным для воспитательного воздействия родителей.

Итак, в подростковом возрасте происходит усиление интереса к себе, линейное отражение в самооценке ребенка отношения взрослого преодолевается, опосредуясь собственным знанием о себе. В сознании подростка преломляются родительские оценки, происходит их восприятие, переживание, выбор позиции по отношению к родительской оценке.

В юношеском возрасте самооценка функционирует уже в достаточно зрелых формах. Наблюдается сбалансированное отношение между эмоциональным и когнитивным компонентом самооценки. Отношение к себе становится более осознанным, складываются относительно устойчивые представления о себе как целостной личности, отличной от других. Центром самосознания становятся проблемы определения своих возможностей, связанных с ориентацией на будущее. Знания о себе становятся регуляторами самоотношения, то есть фактором, ведущим за собой эмоции, относящиеся к собственному Я. Но при этом знания о себе формируются на основе критериев оценивания, заданных в детстве. Родительские установки и сформированные под их влиянием стереотипы поведения продолжают на подсознательном уровне руководить личностью юноши, а возникающие в этот период личностные проблемы, проблемы самооценивания, как правило, своими корнями уходят в детство. Чтобы преодолеть такие проблемы, нужна долгая и кропотливая

работа личности над осознанием довлеющих над ней родительских установок.

В целом развитие самооценки юношей характеризуется постепенным усилением дифференциации и интеграции ее содержания и основных показателей, ее действенности как механизма произвольной психической регуляции на фоне заложенных с детства критериев оценивания и самооценивания.

Литература

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. – М.,1980, т. 2.

Андрющенко Т. Ю., Захарова А. В. Исследование самооценки младшего школьника в учебной деятельности // Вопросы психологии, 1980, № 4.

Андрющенко Т. Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии, 1978, № 4.

Анкудинова Е. И. Обучение особенностям оценивания и самооценивания учащихся 1–4 классов в учебной деятельности // Вопросы психологии, 1968, № 3.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986.

Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности. – М.: Просвещение, 1995.

Бороздина Л. В. Что такое самооценка? // Психологический журнал, 1992, № 4.

Захарова А. В. Генезис самооценки. – Тула, 1998.

Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии, 1989, № 1. *Кон И. С.* Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980. *Липкина А. И.* Самооценка школьника. – М., 1976. *Савонько Е. И.* Оценка и самооценка как мотивы поведения младшего школьника и подростка // Вопросы психологии, 1969, № 4.

Сафин В. Ф. Устойчивость самооценки и механизмы ее сохранения (у школьников) // Вопросы психологии, 1975, № 3.

Соколова Е. Т., Чеснова И. А. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей // Вопросы психологии, 1986, № 2, с. 110–117.

Столин В. В. Самосознание личности. – М.: Изд-во МГУ, 1983.

Столин В.В., Соколова Е.Т., Варга А.Я. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического

консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1989. С. 16–37.

Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977.

Юлдашева С. М. Особенности проявления самооценки у учащихся подростков // Вопросы психологии, 1966, № 4.

12. Фрустрация потребностей, конфликт и психологическая защита ребенка в ситуации нарушенного материнского отношения [12]

В настоящее время психологическая наука располагает обширным теоретическим и эмпирическим материалом, позволяющим говорить о влиянии ранних межличностных (внутрисемейных) отношений субъекта на его дальнейшее психическое развитие и социальную адаптацию. Доказана роль таких факторов семейной жизни, как эмоционально-психологический климат в семье, численность и структура семьи, социально-экономический статус членов семьи, жизненный опыт, культурно-образовательный уровень, психологическая зрелость и уровень педагогической культуры родителей, и др. (Колесник, 1999). Ведущим среди этих факторов многие исследователи признают внутрисемейные отношения и особенности отношения родителей к ребенку (Спиваковская, 1988; Захаров, 1981; Захаров,1988; Хоментаускас, 1989; Архиреева, 1990 и др.).

Обосновывая роль взрослого в развитии ребенка, психологи выделяют различные аспекты детско-родительского взаимодействия, но практически все едины во мнении, что особую значимость для ребенка имеют его взаимоотношения с матерью, так как прежде всего мать является источником наиболее сильных эмоциональных переживаний ребенка. Она удовлетворяет и формирует многочисленные потребности, и это обстоятельство создает между ребенком и матерью совершенно особые аффективные отношения. В благоприятной ситуации – это адекватное реагирование на поведение ребенка, способность и готовность понять, принять, признать его индивидуальность. Такое отношение к ребенку формирует у него чувство уверенности, самоценности, позитивное отношение к миру в целом. Нарушенное материнское отношение, неадекватная организация общения с ребенком, проявление матерью авторитаризма, отвержение, гиперопека и инфантилизация ребенка способствуют фрустрации его потребностей. Так, установлено, что чрезмерная опека порождает инфантилизм и неспособность ребенка к самостоятельности, излишняя требовательность – неуверенность ребенка в себе, эмоциональное отвержение – повышенный уровень тревожности, депрессии, агрессии ребенка (О. Коннер). Кроме того, лишение ребенка

любви, содержательного общения с матерью приводит к заторможенности эмоциональной сферы, а вследствие этого и к задержке психического развития ребенка, потере интереса к окружающей жизни (Варга, 1987). Таким образом, от качества удовлетворения матерью потребностей ребенка зависит формирование его положительного или отрицательного эмоционального опыта, становление типа личности ребенка.

Значимость удовлетворения матерью ведущих потребностей ребенка для формирования его личности указывается в исследованиях большинства зарубежных и отечественных психологов. Но представления исследователей о содержании ведущих потребностей ребенка и факторах, способствующих их удовлетворению или неудовлетворению, различны. Рассмотрим некоторые из них.

Согласно З. Фрейду (Фрейд З., 1993), мать оказывает значительное влияние на формирование личности ребенка в первые пять лет его жизни. Так, на оральной стадии у ребенка формируется чувство зависимости от матери. Оно сохраняется всю жизнь и проявляет себя в ситуациях тревоги и опасности. На второй, анальной, стадии развития значение приобретает взаимодействие матери с ребенком в процессе обучения его гигиеническим навыкам. Содержание этого взаимодействия и качество отношения матери к ребенку формируют определенные черты его личности. Но центральным моментом в развитии, непосредственно связанным с влиянием родительского отношения на личность ребенка, является эдипов комплекс. Это главный источник чувства вины, возникающего в результате конфликта между потребностью в любви к родителю противоположного пола и потребностью в идентификации с родителем своего пола. Обозначенные возрастные тенденции могут гармонично дополнять друг друга, но могут и конкурировать, что определяет характер взаимоотношений родителей с ребенком. В ситуации нарушенных семейных отношений, когда, например, один из родителей пытается приблизить ребенка к себе, настроить его против другого родителя, на этом этапе могут формироваться личностные проблемы ребенка, конфликтное, амбивалентное отношение к родителям. При этом чувство ревности в 3–5 лет и агрессивные фантазии в 2–4 года не рассматриваются как отражение личностных проблем ребенка, так как, по Фрейду, это нормальные проявления эмоционально насыщенных отношений ребенка и родителей. Удовлетворение или неудовлетворение потребностей ребенка в этот период формирует у него, соответственно, положительный или отрицательный опыт, что, в

свою очередь, влияет на становление его Я-концепции, на его отношение к жизни.

Представители теории привязанности считают потребность в индивидуальной и самостоятельной активности одной из главных потребностей ребенка. Ее удовлетворение зависит от чуткости и гибкости матери, причем чуткость и поддержка матери должны выражаться не только в любви и заботе о ребенке, но и в уважении его самостоятельности.

Потребность ребенка в безопасности является базовой, согласно К. Хорни (Хорни, 1997). Удовлетворение или фрустрация этой потребности зависит от стратегии воспитания, которую выбирает мать. Тревожный, не чувствующий безопасности ребенок пытается разрешить проблему удовлетворения потребности в безопасности путем выбора определенной стратегии поведения. Такое решение часто представляется неадекватным действительности. Например, враждебность с целью расплаты с теми, кто отвергал ребенка; сверхпослушание, чтобы вернуть себе любовь значимого близкого; жалость ребенка к себе, чтобы вызвать сочувствие окружающих; идеализация себя с целью компенсации чувства неполноценности и т. д. Возможна более или менее постоянная фиксация личности ребенка на любой из этих стратегий. Конкретная стратегия может обретать характер потребности. Следствием разрешения ребенком проблемы нарушенных отношений с матерью, по К. Хорни, являются невротические потребности, которые представляют собой иррациональное разрешение проблемы.

Невротические потребности, выделенные К. Хорни (Хорни, 1997), представлены в таблице 12.1.

Таблица 12.1

Характеристика невротических потребностей ребенка в ситуации нарушенного отношения матери (по К. Хорни)

Движение к людям	Потребность в любви и одобрении: желание доставлять другим удовольствие и соответствовать их ожиданиям Потребность в «партнере-опекуне»: переживание страха быть покинутым, страха одиночества Потребность быть объектом восхищения окружающих людей Потребность в значимости: публичное признание или признание родителей определяет уровень самооценки
Движение против людей	Потребность в силе: стремление к силе ради нее самой, неуважение к другим Невротическое стремление к личным достижениям: стремление быть лучше всех, направленность на большие достижения
Движение от людей	Потребность в независимости: отделение себя от других, отказ от привязанностей к кому-либо или чему-либо

Несовместимые сочетания нескольких невротических потребностей, по Хорни, порождают внутренние конфликты.

Материнское отношение к ребенку, противоречащее его естественному росту и развитию в данный момент, Э. Фромм обозначает как «гетерономное воздействие». Как правило, в ситуации нарушенного материнского отношения свободное, спонтанное выражение желаний и потребностей ребенка подвергается различным ограничениям. По мнению Фромма, в гетерономном вмешательстве в процесс развития ребенка скрыты наиболее глубокие корни психической патологии и деструктивности. Именно в раннем детстве взрослые особенно интенсивно ограничивают выражение желаний, мыслей, чувств ребенка.

Самой главной потребностью человека, по Э. Фромму (Фромм, 1992), является потребность в преодолении отчужденности, переживание которой порождает тревогу. Отчужденность – это беспомощность, неспособность активно воздействовать на окружающий мир. Следовательно, она является источником внутреннего беспокойства. Преодолеть отчужденность и избавиться от внутреннего беспокойства, то есть удовлетворить свою главную потребность, ребенку позволяет любовь, особенно материнская любовь. При этом имеет значение привязанность ребенка к матери в первые месяцы и годы его жизни. По мере взросления ребенка привязанность к матери теряет свою значимость. А после шести лет актуализируется потребность ребенка в отцовской любви, его авторитете и

руководстве. В благоприятной ситуации взаимоотношения родителей и детей позиции матери и отца отвечают потребностям ребенка. «Развитие от привязанностей, концентрирующихся вокруг матери, к привязанностям, концентрирующимся вокруг отца, и их постепенное соединение образуют основу духовного здоровья и позволяют достичь зрелости. Отклонения от нормального пути этого развития составляют основную причину различных нарушений» (Фромм, 1992).

Отношение матери к ребенку формирует, по А. Адлеру, жизненный стиль, который определяется уже к пятилетнему возрасту ребенка и практически не изменяется в дальнейшем. Опыт, полученный во взаимодействии с матерью, интерпретируется и анализируется ребенком, на основе чего выбирается собственный путь достижения цели, собственный жизненный стиль. Есть три условия, предрасполагающие ребенка к ошибочному жизненному стилю: органическая слабость, избалованность ребенка и отвержение его родителями. Эти условия создают родители при взаимодействии с ребенком. Понимание, поддержка, умеренная забота о ребенке со стороны матери, признание его индивидуальных и возрастных особенностей способствуют удовлетворению ведущих потребностей ребенка. В случае фрустрации потребностей ребенка формируется патологический жизненный стиль (Хьелл, Зиглер, 1997).

Испытывая какую-либо потребность, ребенок ведет себя таким образом, чтобы она была удовлетворена, то есть потребность определяет способ поведения человека. Удовлетворению или, наоборот, неудовлетворению потребностей ребенка, по Г. Мюррею, могут способствовать «прессы» (Хьелл, Зиглер, 1997). Это факторы, исходящие из среды и отражающие важные события или воздействия на ребенка в детстве. Например, отсутствие родителя (матери или отца), переживание ребенком чувства одиночества, недостаток общения, отвержение родителями, равнодушие, отсутствие семейной поддержки или опека, баловство. Так как пресс объекта – это то, что он может сделать с субъектом или для субъекта, то, следовательно, взаимоотношения между ребенком и родителем являются той средой, от которой зависит удовлетворение потребностей ребенка.

Отношение матери к ребенку, по Э. Эриксону, значительно влияет на формирование полноценно функционирующей личности ребенка, задача которого в процессе прохождения последовательных стадий развития – преодолевать возрастные кризисы (Хьелл, Зиглер, 1997). Успех разрешения этих кризисов

на каждом этапе развития зависит от позиции матери по отношению к ребенку: проявления любви и заботы о нем – на первой стадии развития, поощрения и поддержки его самостоятельности, инициативы, активности, признания права ребенка на любознательность и творчество – на следующих стадиях развития. В зависимости от того, каким образом ребенок решает каждую из возрастных задач или преодолевается возрастной кризис, формируются характерные для индивида модели поведения. Нарушенное материнское отношение приводит к неблагополучному решению ребенком возрастной задачи и, соответственно, к трудностям развития на последующих этапах жизни: формированию недоверия к миру, чувству стыда перед другими людьми и неуверенности в своих способностях, чувству вины и чувству неполноценности, а также к трудностям психосоциальной идентификации.

Фрустрации потребностей ребенка, как указывает Е. Т. Соколова (Соколова, 1989), в большей степени способствует эмоциональное отвержение и эмоциональный симбиоз. Такое отношение матери к ребенку блокирует потребности ребенка к присоединению и отделению. Переход этих установок матери (по условной эмоциональной шкале) в типичные нарушения ее поведения с ребенком (по шкале воспитательной) Е. Т. Соколова рассматривает следующим образом.

На самых ранних этапах развития индивида эмоциональное отвержение ребенка матерью проявляется, прежде всего, в неадекватной «расшифровке» эмоциональных реакций ребенка. Это означает, что мать является постоянным фрустратором базисной потребности ребенка в безопасности и доверии к миру. Затем возможны два пути развития детско-родительских отношений. Если неприятие ребенка допускается до сознания матери, наиболее вероятен воспитательный стиль гипопротекции (недостаток опеки, контроля, невключенность ребенка в семейные отношения). При этом возможен формальный контроль, прямая или переменная агрессия со стороны родителя. Однако главной особенностью этого стиля воспитания является то, что мать не считает нужным скрывать свое отвержение ни от ребенка, ни от окружающих, ни от самой себя.

Чаще эмоциональное отвержение не допускается до сознания взрослого, не желающего, как правило, быть «плохим» родителем. В таких случаях материнское отвержение с помощью защитного реактивного образования превращается в воспитательный стиль, обозначаемый как авторитаризм, сверхконтроль, гиперопека или гиперпротекция по отношению к ребенку. Иначе говоря, мать тотально недовольна ребенком, стремится его «переделать»,

налагает на его поведение и действия многочисленные запреты и ограничения, наказывает. Таким образом, взрослый получает возможность выражать по отношению к ребенку свою агрессию, которая интерпретируется как повышенная забота и внимание. Ребенку могут также приписываться несуществующие недостатки или навязываться определенный «успешный» жизненный сценарий (делегирование, сверхсоциализация) и тем самым будет компенсироваться родительское чувство незначительности.

Любой из воспитательных стилей, связанных с эмоциональным отвержением ребенка, блокирует спонтанную реализацию его базисных потребностей в присоединении, аффиляции, безопасности, принятии и, как следствие, в самопринятии.

Эмоциональный симбиоз, как отмечает Е. Т. Соколова (Соколова, 1989; с. 61–64), фрустрирует онтогенетически более поздние потребности ребенка в отделении, определении границ Я, самостоятельном познании мира. Как правило, психологический симбиоз взамен утерянного физиологического устанавливается по инициативе матери, испытывающей бессознательный страх потери ребенка как части Я. Любые попытки самостоятельного поведения ребенка переживаются ею как угроза экзистенциального вакуума. Страх матери рационализируется и проявляется в виде таких воспитательных стилей, как инфантилизация, потворствующая гиперопека. Матерью поощряется только зависимое поведение ребенка и пресекаются любые попытки проявления им самостоятельности. При этом реальные способности и потенции ребенка преуменьшаются. Таким образом, эмоциональный симбиоз фрустрирует спонтанную реализацию потребностей ребенка в автономии, отделении, самостоятельном контроле над ситуацией.

Заметим, что переживание матерью утраты близости с ребенком, как показывают экспериментальные данные, является наиболее частой причиной нарушения детско-родительских отношений, так как ведущей потребностью у матерей является потребность в эмоциональном контакте с ребенком. В соответствии с потребностью «привязывания» ребенка мать строит его образ как результат аффективно-когнитивного взаимодействия и искажения. Удовлетворяя потребность матери в эмоциональном симбиозе и оправдывая гиперопеку, образ ребенка фрустрирует другую значимую потребность родителя – стремление осознавать себя «эффективным родителем», так как «слабого» и «плохого» ребенка у хороших родителей не бывает. Именно этот конфликт может детерминировать такие особенности позиции матери, как ее уступки ребенку, согласие с

его предложениями. Здесь мы можем говорить о своеобразных «выгодах», которые получает мать во взаимодействии с ребенком: принятие ребенка «сильным» (ответственным, дееспособным) позволяет матери повысить уважение к себе как к эффективному родителю и как к «сильному» человеку. Матери хочется, чтобы ребенок удовлетворял одновременно и потребность в эмоциональном контакте, и потребность быть хорошим родителем. Таким образом, ребенку бессознательно предъявляются двойные требования: будь сильным и успешным во всем и будь беспомощным, зависимым от матери.

В ситуации такого общения с матерью ребенок может бороться со всякого рода приписываниями, в первую очередь с приписыванием ему «слабости». Позиция ребенка в этом случае детерминируется его потребностью в подтверждении собственной эффективности, в достижении результата. И ребенок в свою очередь стремится повысить уровень самоуважения. Таким образом, удовлетворение матерью потребностей ребенка во многом определяется степенью удовлетворенности потребностей самой матери.

Чтобы компенсировать недостаток тепла, заботы внимания со стороны матери, справиться с чувствами изоляции и беспомощности, чувствами вины и стыда, ребенок вынужден выбирать разнообразные стратегии поведения. Не находя в «нормальном» репертуаре поведения таких его форм, которые помогли бы ощутить собственную значимость и любовь матери, ребенок использует все возможные варианты. Как указывает Г. Хоментаускас (Хоментаускас,1989), дети сами вырабатывают симптомы, вызывающие наибольшую тревогу родителей, а следовательно, и максимальную их заботу. На основе своего жизненного опыта и обобщения его доступными интеллектуальными средствами ребенок может прийти к различным внутренним позициям, которые в общей форме отражают то, как он воспринимает отношение к себе родителей, и то, как он сам к себе относится. В фазе становления такие позиции ребенка являются подсознательными обобщениями и такими остаются позже, лишь изредка становясь объектом сознательного анализа. Но они постоянно проявляют себя в отношениях с людьми, в оценке ребенком окружающей реальности. Формирование каждой такой установки ребенка связано с определенным отношением к нему взрослых и, как правило, неадекватной стратегией воспитания. Установки, сформулированные Г. Хоментаускасом, представлены в таблице 12.2.

Таблица 12.2

Характеристика установок ребенка, детерминируемых материнским отношением

Особенности материнского отношения к ребенку	Особенности формирующейся личности ребенка	Формируемая установка ребенка
Обобщенный позитивный опыт отношений с матерью Включение матери и ребенка в общую деятельность Признание матерью автономности, своеобразия личности ребенка, его права на выбор Реализация матерью собственных желаний, устремлений, жизненных планов	Высокая самооценка ребенка, доверие к окружающим	Я нужен и любим, и я люблю вас тоже
Сосредоточение внимания на ребенке Значимость ребенка для родителей, сверхзабота	Повышенная самооценка, формирование чувства безопасности, но дискредитация мнения окружающих, неучет желаний и требований окружающих людей	Я нужен и любим, а вы существуете ради меня
Отсутствие ребенка в жизненных планах матери Недовольство таким ребенком, какой он есть	Фрустрированная потребность ребенка в любви и внимании матери, формирование различных личностных проблем ребенка	Я не любим, но я желаю приблизиться к вам
Игнорирование матерью ребенка, его личности	Потеря чувства собственной значимости, ценностности, веры в любовь матери, отгороженность от окружающего мира, потеря интереса к новым видам деятельности, социальная пассивность	Я не нужен и не любим, оставьте меня в покое

Таким образом, установки ребенка, формируемые

нарушенным отношением к нему матери, отражают не только фрустрированность его ведущих потребностей, но и искажения в формировании образа Я.

Говоря о последствиях фрустрации матерью ведущих потребностей ребенка, А. И. Захаров (Захаров,1988) указывает, что к неблагоприятным обстоятельствам семейных взаимоотношений невозможно адаптироваться, их невозможно перенести безболезненно. Драматически переживаемый ребенком опыт межличностных отношений приводит к психогенным изменениям его формирующейся личности: неустойчивой самооценке, болезненно-чувствительному, тревожно-неуверенному Я. Внутреннее противоречие, возникающее в ситуации, когда невозможно соответствовать ожиданиям и требованиям родителей и оставаться самим собой, является источником постоянной борьбы мотивов, напряженности и беспокойства. Без разрешения такого внутреннего противоречия психогенные изменения личности ребенка становятся устойчивыми чертами характера и под влиянием жизненных трудностей приводят к нарушению межличностных отношений и самоконтроля взрослого человека.

Внутренний конфликт ребенка, по А. И. Захарову, может проявляться на трех связанных между собой уровнях:

• социально-психологическом – в неудачах общения и затруднениях в достижении ребенком социально значимой позиции;

• психологическом – в несовместимости некоторых параметров отношения родителей к ребенку и его формирующейся Я-концепции;

• психофизиологическом – в невозможности отвечать (соответствовать) повышенным требованиям и ожиданиям взрослых.

Параметрами внутреннего конфликта являются зона конфликта, содержание конфликта и стиль конфликтного поведения (См.: Столин, Соколова, Варга, 1989). Зона конфликта охватывает сферы жизнедеятельности ребенка: семья (с одним или обоими родителями, сиблингами, прародителями); коллектив сверстников; школа или детский сад.

Содержание конфликта есть противоречие двух актуальных для ребенка потребностей. По Захарову, содержание внутреннего конфликта можно определить как несоответствие воспитания возможностям ребенка и опыту становления его «Я». Основой этого конфликта является противоречие между «Я» и «Мы», когда ребенок хочет, но не может по разным причинам войти в референтную группу «Мы» – семью, а затем и в группу

сверстников.

Средства разрешения внутренних конфликтов ребенка или особенности конфликтного поведения можно разбить на две группы: аккомодативные и ассимилятивные (См.: Столин, Соколова, Варга, 1989). В первом случае ребенок стремится подчинить действительность своим потребностям.

Его позиция в конфликте активно-наступательная, он пытается заставить окружающих поступать так, как ему хочется. Неконструктивность этой позиции заключается в негибкости поведенческих стереотипов, ригидности внешнего локуса контроля, некритичности к себе и нереалистичности требований к среде.

Ассимилятивный стиль конфликтного поведения характеризуется стремлением ребенка приспособиться к внешним обстоятельствам. Как правило, это пассивно-страдательная позиция. При этом можно отметить склонность к внутренней переработке аффекта, повышенное чувство вины, стыда, аутоагрессивные элементы поведения. Опасность этого стиля поведения заключается в его ригидности, в результате которой ребенок сталкивается с непосильными для себя задачами. Например, стремление ребенка с задержкой психического развития хорошо учиться в сочетании с выраженной мотивацией достижения неизбежно приводит к неврозу, так как ребенок объективно не способен отвечать требованиям обычного школьного обучения.

Стиль конфликтного поведения ребенка, по мнению многих исследователей, формируют два фактора: особенности темперамента ребенка и семейные стереотипы поведения. Особенности темперамента во многом определяют адаптивность ребенка и, следовательно, влияют на возникновение как внешних, так и внутренних конфликтов. Семейные стереотипы поведения обуславливают научение ребенка тому, как можно и должно выражать свои эмоциональные состояния. Так, в семьях может преобладать бурное, открытое или сдерживаемое, подавляемое выражение эмоций, импульсивность, контроль или асоциальность переживаний. Ребенок в своем поведении воспроизводит семейные стереотипы, которые могут быть неадекватны во внесемейных ситуациях и, следовательно, задают неэффективный способ разрешения конфликтов.

Адекватная способность к разрешению реальных жизненных трудностей, по мнению Н. В. Кононучука (Кононучук, 1990), является одной из базисных черт, закладывающихся в семье. Существенную роль в этом играет умение или неумение личности продуктивно приспособиться к требованиям среды и

тем самым разрешить свои жизненные проблемы. Учитывая результаты исследования, проведенного Кононучуком, можно говорить о влиянии нарушенного материнского отношения на формирование неадекватных способов разрешения жизненных трудностей. Полученные данные представлены в таблице 12.3.

Таблица 12.3

Влияние нарушенного материнского отношения на формирование личностных особенностей ребенка и способов разрешения жизненных трудностей (по Н. В. Кононучуку)

	Характеристика семей		
	Неполные (развод), семейная дезорганизация, открытые конфликты (измены, ревность)	Внешне благополучные со скрытыми конфликтами и жестко зафиксированным распределением семейных ролей (престижность семьи, лидерство, проблемы воспитания детей)	Отношения ровные, конфликты отсутствуют, характерно сдерживание чувств и порицание их открытого проявления
Особенности материнского отношения	Полная или частичная безнадзорность ребенка, отвержение его матерью, холодность с ее стороны, формальный интерес к судьбе ребенка, полное отсутствие контакта с родителями	Излишне много внимания уделяется ребенку, доминирующая или потворствующая гиперпротекция: подавление самостоятельности ребенка, навязывание готовых решений, привитие жесткой системы взглядов	Отношение матери не соответствует личностным особенностям ребенка, провоцирует конфликт, ребенок вовлекается в конфликт родителей и используется как орудие примирения одной из сторон
Личностные особенности ребенка	Отчужденность ребенка, формирование тенденции самостоятельно бороться с трудностями, усиливается потребность в достижении целей	Развитие несамостоятельности, трудность принятия решений, неумение найти способы разрешения неизвестных ситуаций, стремление во что бы то ни стало получить одобрение — уход от разрешения проблем в случае возникающих трудностей или неспособности удовлетворить требования микросреды	Излишняя сдержанность, обуславливающая сознательно пассивную позицию по отношению к возникающим трудностям, одновременно чувство повышенной ответственности за отношения в микросоциальной среде
Отношение ребенка к трудностям и способы их разрешения	Напряженность потребностей, ригидность, сознательное, тактичное выжидание момента начала действий; действия небольшими, осторожными шагами, медленное приближение к цели, добровольное устранение из ситуации (после неудачной попытки)	Пассивность и уход из ситуации, первые препятствия прекращают попытки поиска решения проблемы, поиск наиболее легкого пути; способы разрешения и самоцель носят инфантильный характер; склонность к вытеснению фрустрирующего фактора и замена цели на более легко достижимую; работа компенсаторных механизмов	Пассивность как способ не обострять конфликт, страх за последствия проявления активности; сдерживание чувств с целью предотвратить развитие конфликта; высокая эмоциональная непереносимость напряженных ситуаций; стремление найти безболезненный выход — «мирный» путь

Полученные Кононучуком данные показывают, что определенный стиль разрешения трудностей формируется в зависимости от характера отношения к ребенку, то есть условия

воспитания ребенка оказывают решающее воздействие на особенности преодоления конфликта. Так, холодность в семье и эмоциональная независимость ее членов формируют самостоятельность и стеничный рисунок поведения, однако одновременно вырабатывается представление о сверхзначимости поставленной цели, неспособность отказаться от нее при неблагоприятно складывающихся обстоятельствах. В то же время при имеющейся эмоциональной нестабильности создается противоречие в стиле разрешения трудностей, что способствует импульсивным проявлениям в длительных критических ситуациях.

Гиперопека, развитие у ребенка излишней социальной конформности приводит к глобальной зависимости его от микросоциального окружения как в возможностях решения жизненных задач, так и в необходимости жесткого соответствия определенным социальным стандартам. В ситуациях, когда проявление иждивенческих тенденций затруднено или невозможно из-за несоответствия реальной и желаемой роли, следует отказ от разрешения проблемы, а при условии ее разрешения самим ходом времени развивается невротическая симптоматика.

Атмосфера излишней сдержанности в семье тормозит проявление активной жизненной позиции и способствует формированию сознательно-пассивного отношения к возникающим проблемам. В то же время вовлечение детей в конфликты родителей при наличии взаимной привязанности обусловливает непереносимость ребенком ссор между значимыми людьми и чувство ответственности за их отношения.

Влияние материнского отношения к ребенку и особенностей взаимоотношений в семье на стиль разрешения жизненных трудностей – процесс сложный и неоднозначный, обусловленный многими составляющими. Одним из главных механизмов является подражание родителям – «положительное» или «отрицательное».

Хотя регуляторные возможности детей очень несовершенны, предполагается, что ребенок определенным образом справляется со своим состоянием и находит выход из ситуации, фрустрирующей его ведущие потребности, используя различные способы психологической защиты.

Впервые механизмы психологической защиты ребенка были описаны А. Фрейд в книге «Психология Я и защитные механизмы». Она указывала, что конфликт между Я и Оно у ребенка имеет свои особенности, которые связаны с процессом формирования его слабого и неразвитого Я. Если маленький

ребенок живет в соответствии с принципом удовольствия, его Я не способно противостоять внешнему миру. Воспитательные воздействия из внешнего мира – это, с одной стороны, союзник по борьбе с инстинктами, но, с другой – источник ограничений и наказаний, а значит – тревоги, которая требует своего разрешения.

Удовлетворение или, наоборот, фрустрация базовых потребностей ребенка и образование (преобладание) специфических механизмов защиты происходит в определенные, сензитивные периоды психического развития. «Возможно, что каждый защитный механизм формируется для овладения конкретными инстинктивными побуждениями и связан, таким образом, с конкретной фазой детского развития» (Фрейд А., 1993, с. 44). Рассмотрим хронологическую классификацию защитных механизмов, предложенную А. Фрейд:

Предстадия защиты (конец первого года жизни). На этом этапе незрелый организм ребенка имеет минимальные средства защиты от эмоциональных переживаний, связанных с неприятными и опасными стимулами внешней среды.

Ребенком дается сигнал дистресса как просьба о помощи, которая должна прийти из внешнего мира. Если этот сигнал не достигает цели (то есть игнорируется матерью) или имеет лишь частичный эффект (мать непоследовательна, непостоянна в своем внимании к ребенку), возникает перманентная депрессия, которую можно рассматривать как предпосылку для образования группы механизмов защиты, связанных с фрустрацией потребности ребенка в симбиозе, аффиляции и обеспечивающих его безопасность.

Механизмы проекции и интроекции (от одного года до двух лет). Эта фаза развития защиты связывается А. Фрейд со способностью ребенка делать первые попытки выделения себя из окружающего мира. Переживания неприятностей и опасностей преодолеваются ребенком посредством механизмов проекции и интроекции. С помощью этих механизмов инфантильное Я ребенка сбрасывает с себя и приписывает окружающей среде все болезненное для него и принимает все приятное ему.

Механизмы вытеснения и интеллектуализации (от двух до трех лет). На этом этапе развития Эго окончательно устанавливается дистанция между Я и Оно, и вытеснение становится основным видом защиты, которая должна обеспечить только что сформировавшееся и очень важное разделение этих инстанций. Следует заметить, что на этой стадии актуализируется работа сознания, и индивид приобретает понятия запретного и разрешенного и, соответственно, себя

«хорошего» и себя «плохого». Функционируют онтогенетически более ранние виды памяти, что не дает возможности выделения в материале осмысленных, семантических связей. Поэтому вытеснение (здесь как синоним подавления) играет существенную роль, обеспечивая прочное забывание нежелательной информации или опыта. Позднее появляется интеллектуализация, связанная с развитием речи и логическим мышлением, которые выдвигают ментальную активность на более высокий уровень усвоения действительности. Ребенок получает возможность переоценить нежелательную информацию удобным для себя образом. По А. Фрейд, Я укрепляет свою власть над Оно, и абстрактно-логическое мышление становится основной характеристикой Я.

Механизмы реактивного образования и сублимации (от трех до пяти лет). Формирование этих механизмов психологической защиты находится в неразрывной связи с усвоением нравственных ценностей.

Согласно А. Фрейд, такие механизмы, как регрессия и обращение на себя (замещение), не зависят от стадии развития психики ребенка. Можно говорить, что это самые ранние механизмы защиты, используемые Эго.

Агрессивное аффективное состояние, к которому приводит фрустрация потребностей ребенка, является самой распространенной реакцией и выступает в качестве деструктивного защитного механизма. Как правило, возникает генерализованная агрессивность, направленная чаще всего на препятствия. Адекватная реакция на препятствие состоит в том, чтобы преодолеть или обойти его, если это возможно. Агрессивность, быстро переходящая в гнев, проявляется в бурных и неадекватных реакциях. Агрессивная природа переживаний может не осознаваться ребенком. В некоторых случаях ребенок может реагировать на фрустрацию уходом, сопровождаемым агрессивностью, которая может не проявляться открыто. Типичным результатом фрустрации является также регрессия, когда трудная задача заменяется ребенком на более легкую.

Возможно, что фрустрация потребностей влечет за собой эмоциональные нарушения лишь тогда, когда возникает препятствие для сильной мотивации. Поведение маленьких детей показывает, что препятствие при удовлетворении потребностей имеет силу в зависимости от того, какое значение придает ему ребенок.

Таким образом, в ситуации нарушенного материнского отношения наблюдается фрустрация ведущих потребностей ребенка, формирование у ребенка внутренних конфликтов и

механизмов психологической защиты с целью стабилизации позитивной Я-концепции. Изучение нарушенного отношения матери к ребенку, а также последствий его влияния на формирование личности ребенка необходимо для разработки конкретных методов коррекции различных типов нарушенного материнского отношения с целью формирования у детей адекватного отношения к жизненным трудностям и развития у них способностей для их успешного преодоления.

Литература

Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал, 1994, т. 15, № 1, с. 3–18.

Архиреева Т. В. Родительские позиции как условие развития отношения к себе ребенка младшего школьного возраста: Дис. … канд. психол. наук. – М., 1990.

Бассин Ф. В. О силе «Я» и «психологической защите» // Вопросы философии, 1969, № 2.

Варга А. Я. Структура и типы родительского отношения: … Дис. … канд. психол. наук. – М., 1986.

Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во МГУ, 1984.

Дугарова Э. Л. Влияние стилевых особенностей семейного воспитания на складывающийся тип личности младшего школьника: Дис. … канд. психол. наук. – Иркутск, 1995.

Захаров А. И. Психологические особенности диагностики и оптимизации взаимоотношений в конфликтной семье // Вопросы психологии, 1981, № 3.

Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков. – Л.: Медицина, 1988.

Колесник Н. Т. Влияние особенностей семейного воспитания на социальную адаптированность детей: Дис. … канд. психол. наук. – М., 1999.

Конончук Н. В. Формирование стиля разрешения жизненных трудностей в условиях неправильного воспитания // Психологический журнал, 1985, № 3.

Курганская Л. О. Влияние семьи на взаимодействие дошкольника со сверстниками: Дис. … канд. психол. наук. – Киев, 1989.

Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии, 1967, № 6, с. 17–22.

Марковская И. М. Диагностика и тренинг взаимодействия родителей с детьми: Дис. … канд. психол. наук. – СПб., 1996.

Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. – Мытищи, 1990.

Свердлова Г. А. Роль взаимоотношений матери и ребенка в коррекции сниженной познавательной мотивации ребенка: (старший дошкольный возраст): Дис. … канд. психол. наук. – М., 1995.

Смирнова Е. О., Радеева Р. Развитие теории привязанности (по материалам работ П. Криттенден) // Вопросы психологии, 1999, № 1, с. 105–116.

Смирнова Е. О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологии, 1995, № 1, с. 139–150.

Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М., 1989.

Столин В.В., Соколова Е.Т., Варга А.Я. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1989. С. 16–37.

Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. – М., 1993.

Фрейд З. Я и ОНО // Фрейд З. Психология бессознательного. – М., 1990.– С. 425–439.

Фромм Э. Душа человека. – М., 1992. с. 114–137.

Фрустрация, конфликт, защита (психология самообразования) // Вопросы психологии, 1991, № 6.

Хоментаускас Г. Т. Семья глазами ребенка. – М., 1989. *Хорни К.* Наши внутренние конфликты // Хорни К. Собр. соч. В 3 т. / Пер. с англ. – М., 1997, т. 3, с. 18–234.

Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (основные положения исследования и применение). – СПб., 1997.

13. Детский апперцептивный тест (CAT) в исследовании потребностей ребенка в контексте детско-родительских отношений [13]

13.1. Задачи, решаемые с помощью Теста Детской Апперцепции

Детский апперцептивный тест (Children's Apperception Test – CAT) разработан Л. и С. Беллак и предназначен для обследования детей в возрасте от 3 до 10 лет. CAT относится к классу интерпретативных методик, где проецируется значимое содержание потребностей, конфликтов, установок личности. С помощью CAT можно выявить:

• ведущие потребности и мотивы

• особенности восприятия и отношения ребенка к родителям (в том числе к родителям как к супружеской паре)

• особенности взаимоотношений ребенка с сиблингами

• содержание внутриличностных конфликтов как следствия фрустрации ведущих потребностей ребенка

• особенности защитных механизмов как способов разрешения внутренних конфликтов

• агрессивные фантазии, страхи, фобии, тревоги, связанные с ситуациями фрустрации

• динамические и структурные особенности поведения ребенка среди сверстников.

При использовании CAT анализ и интерпретация данных требуют умения работы с текстами рассказов, навыка их анализа, выделения ключевых слов, отражающих смысловую нагрузку рассказа и содержание переживаний ребенка, а также знания основных положений психоаналитической теории.

В проведенном нами экспериментальном исследовании было проанализировано более 600 рассказов детей 6–7 лет по картинкам CAT. Мы обобщили полученные данные с целью выделения общих признаков интерпретации детских рассказов. Анализ и интерпретация ответов детей осуществлялись нами с помощью трех переменных, предложенных авторами «Руководства по CAT» Л. и С. Беллак: главные мотивы и потребности ребенка, значимые конфликты и защитные механизмы.

13.2. Потребности и мотивы ребенка в рассказах CAT

Потребности, обнаруживаемые у героя, отражают, по сути, потребности ребенка. Косвенно они проявляются в тексте через интеракции, отношения героя. Причем важно определить то, каким способом потребности героя отражают потребности самого ребенка, как они связаны с другими потребностями и их удовлетворением при помощи других людей, прежде всего значимых (матери, отца, сиблингов и др.).

В одних случаях определение способа отражения героем потребностей ребенка не представляет трудностей. Это относится к ситуациям, в которых вербальные и невербальные действия героя прямо указывают на содержание потребностей. Так, например, если герой причиняет боль или уничтожает противника, используя при этом разнообразные средства, мы можем констатировать наличие у ребенка потребности в агрессии. Или, например, обращения героя «Давай с тобой дружить», «Я хочу быть с тобой рядом, жить с тобой», включенные в контекст поиска друга, сообщают нам о потребности ребенка в объекте эмоциональной привязанности, дружеских отношениях с ним и возможной фрустрации этой потребности. Как правило, это происходит в случаях с единой для всех рассказов сюжетной линией, которая позволяет определить как предметное содержание потребностей, так и способы их удовлетворения.

В других случаях мы обнаруживаем более сложную структуру отражения детских потребностей в текстах рассказов, когда одна сюжетная линия порождает новую сюжетную линию. Детский рассказ отражает иерархию потребностей ребенка, которые представлены или автономно друг от друга, или параллельно, или взаимодействуют друг с другом, вступая в противоречие. Такие рассказы с более сложной структурой предполагают и более сложный уровень анализа и интерпретации.

Выявление определенной потребности ребенка в тексте рассказа предполагает ее характеристику через действия героя. Наиболее адекватной задаче интерпретации текстов CAT, на наш взгляд, является классификация потребностей Г. Мюррея (Соколова, 1980). Известно, что теория личности, разработанная Мюрреем, является теоретическим обоснованием Теста тематической апперцепции (TAT), вариантом которого является CAT. Из 20 потребностей, предложенных автором для интерпретации рассказов TAT, мы выделили те потребности, которые в большей степени характерны для детей дошкольного возраста и чаще всего обнаруживались в детских рассказах в контексте нашего экспериментального исследования. Характеристика этих потребностей представлена в таблице 13.1.

Таблица 13.1

Характеристика потребностей (по Г. Мюррею)

№	Потребности	Проявление потребностей в рассказах
1	В любви	Желание героя быть объектом любви, безусловного принятия, симпатии
2	В дружеских отношениях	Стремление героя к дружбе, проявление симпатии к другим, желание сблизить людей между собой
3	В партнерстве	Стремление героя к равным партнерским взаимоотношениям
4	В привлечении внимания	Желание героя завоевать других, привлекать внимание к себе, удивлять своими достижениями и качествами
5	В достижении	Желание преодолеть, побороть, опередить других, сделать что-то хорошо и быстро, достичь высшего уровня в каком-либо деле
6	В автономии	Бегство от всякого ограничения, желание освободиться от опеки, порядка, регламентации
7	В игре	Предпочтение игры всякой другой деятельности
8	В поиске покровителя	Беспомощность героя, ожидание совета, помощи, утешения
9	В позитивном исходе	Стремление героя изменить ситуацию позитивно, жить дружно
10	В доминировании	Стремление героя оказывать влияние, контролировать, направлять поведение, препятствовать, ограничивать других, занимать позицию сверху
11	В агрессии	Стремление героя осудить, уничтожить противника, причинить ему боль
12	В избегании агрессии (страх агрессии)	Стремление героя подчиниться или уйти от агрессивных тенденций
13	В избегании наказания (страх наказания)	Сдерживание собственных импульсов с целью избежать наказания, осуждения
14	В избегании опасности (страх опасности)	Герой испытывает страх, тревогу, ужас, вызываемые различными предметами и обстоятельствами, чрезмерно осторожен, уклоняется от борьбы
15	В отвержении	Стремление героя отвергнуть попытки сближения с другими, уединиться

Действия героя рассказа можно обозначить как выражение

определенной потребности ребенка. Анализ проективных данных показывает, что в ответах детей по картинкам САТ можно обнаружить различные признаки проявления потребностей ребенка. Мы обобщили те признаки, которые имели наибольшую частоту в рассказах детей. Рассмотрим некоторые из них в соответствии с потребностями, которые эти признаки отражают.

Потребность в любви и близости родителей

Потребность в любви и близости родителей является ведущей потребностью ребенка дошкольного возраста. Анализ проективных данных, полученных нами в ходе исследования, подтверждает положение о том, что главным объектом любви ребенка является в первую очередь мать, а потом – отец. Пол ребенка при этом роли не играет. О желании ребенка быть объектом любви, безусловного принятия и симпатии со стороны значимых людей могут свидетельствовать следующие признаки:

1. Настойчивое желание героя удовлетворить потребность в пище. Особенно здесь важно повторение темы насыщения от рассказа к рассказу. Например, *«…приснился медвежонку сон… как они с мамой пошли за медом… Он наелся меду… Я два дня не ел, не могу никак наесться…»* (Картинка «Медведи в затемненной пещере»). В этом фрагменте мы наблюдаем, как сон символически «позволяет» ребенку сблизиться с матерью, а мед – «получить» ее любовь. Такой фразовый фрагмент как «…я два дня не ел, не могу никак наесться» подчеркивает длительность фрустрации потребности в любви матери, а поэтому мы наблюдаем желание ребенка «насытиться медом», то есть удовлетворить потребность в любви матери.

2. Проявление героем нежелания разлуки с родителем, объектом эмоциональной привязанности, выражение протеста по этому поводу. Например, *«… папочка, милый, не уходи. Мне страшно»* или *«Я не хочу, чтобы ты уходила, пожалуйста, останься. Я боюсь быть здесь одна…»* (Картинка «Зайчонок в темной комнате»). Как правило, в таких случаях одновременно проявляются просьбы ребенка, обращенные к родителю, и страх разлуки, одиночества.

3. Изменение неблагоприятной для ребенка семейной ситуации на противоположную. Например, «*Медвежонок нашел самый лучший дом, новых родителей, у которых была большая берлога, и они с ним всегда играли»* (Картинка «Медведи в затемненной пещере»). Сюда же относятся ситуации нахождения новых родителей и единения с ними («*Мишутка обрадовался, что у него новые родители, потому что они всегда были вместе…»)*. Таким образом, ребенок на символическом уровне удовлетворяет

потребность в любви и близости с родителями.

4. Проявление героем страха, тревоги, опасений по поводу утраты родительской любви. Например, *«…зайчонку стало очень страшно, потому что его бросили родители, он плакал, но они не возвращались…»* (Картинка «Зайчонок в темной комнате»).

Кроме того, чувство приближающейся опасности (*«… все было хорошо, но что-то случилось»)*, а также усиливающейся тревоги (*«… я боюсь, мне было страшно, когда чудовище приближалось…»)* в рассказах выявляет неуверенность ребенка в любви родителей, чувство одиночества и покинутости и, следовательно, высокую степень фрустрации указанных потребностей.

5. Усиление функции значимого для ребенка взрослого, объекта эмоциональной привязанности. Например, *«Когда дочка с папой пошли гулять, папа защищал дочку от злых собак и чудовищ. Дочке не было с ним страшно…»* (Картинка «Цыплята за столом»). Данный фрагмент демонстрирует нам потребность дочери в любви отца, что с точки зрения ребенка проявляется в защите, опеке с его стороны от различных неблагоприятных внешних сил.

6. Идеализация образа того родителя, потребность в любви которого фрустрирована. Например, *«…мама решила устроить зайчонку праздник, чтобы ему было хорошо, напекла пирогов, купила пирожных, куклу, шариков…»* (Картинка «Зайчонок в темной комнате»).

Как правило, ребенок описывает действия и поступки родителя, которые не имеют места в реальности. В данном случае мы наблюдаем символическое удовлетворение потребности ребенка. Любовь матери символизируют сладости, игрушки.

Потребность в дружеских и партнерских отношениях с родителями

Мы можем обнаружить потребность ребенка в партнерстве с родителями, когда взаимоотношения в семье в целом благоприятны. В таких ситуациях, как правило, мы наблюдаем стремление ребенка к сотрудничеству, равенству собственной позиции и позиции взрослого. Это можно рассматривать как закономерный и благоприятный вариант формирования потребностей ребенка. Интересно, что потребность в партнерских связях, как показало экспериментальное исследование, характерна исключительно для мальчиков и только в отношении отца. У девочек эта потребность не выявлена. Для них наиболее характерна потребность в дружеских отношениях с отцом. Кроме того, в благоприятной ситуации взаимоотношений с родителями потребность ребенка в дружеских и партнерских отношениях с ними выражается не так настойчиво, как это происходит в

ситуациях фрустрации.

Мы выявили следующие признаки отражения указанных потребностей в детских рассказах:

1. Подчеркивание факта дружбы с родителем, демонстрация взаимных дружеских позиций. Например, *«Лев (отец) кашу варил, из ложки ребенка кормил, потому что они друзья»* (Картинка «Лев с трубкой»), или *«…обезьяна (Я) и тигр (отец) были самые лучшие друзья в мире»* (Картинка «Разъяренный тигр и обезьяна»).

Здесь мы вновь наблюдаем идеализацию отношений с родителем. Такая идеализация ярко выражена во втором примере, где на агрессивный стимул («тигр нападает на обезьяну») ребенок проецирует ситуацию дружбы.

2. Осторожное проявление собственной симпатии и демонстрация неуверенности во взаимной симпатии родителя. Например, *«…мышка (Я) смотрела на льва (отца), хотела с ним поиграть… она погладила его голову очень аккуратно, чтобы он не заметил, вдруг сцапает…»,* или *«… мышка гладила льва осторожно, он не чувствовал, она боялась…»* (Картинка «Лев с трубкой»).

В подобных случаях дети, как правило, демонстрируют амбивалентность отношений с родителями. И это в определенной степени указывает на конфликтность отношений между ребенком и родителями. В данных ситуациях мы обнаруживаем опасения ребенка, связанные с возможными негативными (агрессивными) действиями родителя-отца, и в то же время проявление симпатии в отношении угрожающего объекта. Описание благополучных, дружеских отношений героя с окружающими, сопровождающееся опасениями, тревогой и страхами ребенка, свидетельствует о том, что в реальности потребности ребенка в дружеских и партнерских отношениях фрустрированы. 3. Отражение чувства одиночества и включенный в этот контекст поиск друга. Например, *«… жил-был зайчонок *** (*** – длительная пауза) он был одинокий… вышел из дома, а там *** ежик, и он с ним подружился»* (Картинка «Зайчонок в темной комнате»). Как правило, дети отражают в рассказах две ситуации: ситуацию одиночества и ситуацию дружбы, которая противопоставляется первой. В данном фрагменте ребенок демонстрирует чувство одиночества и ненужности. Активность его позиции заключается в преодолении сложившейся ситуации одиночества, что в тексте отражено как выход («вышел из дома»). Длительная пауза, возможно, указывает на поиск ребенком способа изменить эту ситуацию. Далее внешние силы, обстоятельства («…а там…») помогают ребенку обнаружить объект дружбы (ежика). Образ ежика можно рассматривать как конкретный объект любви и симпатии (мать,

отец), так и обобщенный, символизирующий источник любви и симпатии (значимых взрослых или сверстников).

Потребность в позитивном исходе ситуации взаимодействия с родителями

Не получая родительской любви, ребенок стремится изменить неблагоприятную семейную ситуацию на противоположную, благоприятную. В детских рассказах это выражается в потребности в позитивном исходе. Потребность ребенка в позитивном исходе ситуации взаимодействия с родителями проявляется в динамике рассказа (от негативной, плохой жизни к позитивной, хорошей). В этих случаях, как правило, дети противопоставляют в рассказах реальную и идеальную ситуации взаимоотношения с родителями. Можно выделить следующие признаки отражения потребности в позитивном исходе в детских рассказах:

1. Позитивные изменения происходят независимо от действий ребенка. Например, *«…маленького кенгуренка папа поругал за то, что он вылез из кармашка, и мама тоже не разрешила выходить на улицу *** потом они жили хорошо»* (Картинка «Кенгуру с кенгурятами»). Здесь мы наблюдаем противопоставление ситуаций наказания и «хорошей жизни». Границей между реальным и идеальным является длительная пауза. Но этот фразовый фрагмент демонстрирует нам не только потребность ребенка в позитивном исходе, но и наличие наказаний ребенка со стороны родителей за нарушение им определенных норм поведения («вылез из кармашка» и «мама тоже не разрешила»). В этой ситуации имеет смысл говорить и о фрустрации потребности ребенка в автономии. «Хорошие отношения» в этом случае восстанавливаются независимо от активности ребенка.

2. Позитивные изменения ситуации, обстоятельств, происходят благодаря активности самого героя (ребенка). Например, *«…жили они очень хорошо, но у них как надо не было дома…, и медвежонок ушел искать новый дом…»* (Картинка «Медведи в затемненной пещере»). Данный фрагмент указывает на амбивалентность восприятия и отношения ребенка к семейной ситуации, что отражается в построении фразы: преувеличению «очень хорошо» противопоставляется «как надо не было». Причем, «как надо» можно рассматривать в значении «я хочу». Другими словами, это сообщение можно сформулировать так: «Я хочу, чтобы было хорошо, но того, что я хочу, нет». Далее следуют конкретные действия ребенка (поиск нового дома) по изменению не удовлетворяющей его ситуации. В определенном смысле мы

можем говорить здесь о демонстрации ребенком жизненной стратегии, где важным образованием становится опора на самого себя. 3. Позитивные изменения происходят благодаря символическому изолированию неблагоприятной реальной семейной ситуации или родителей. Например, *«…у медвежонка не было никакой семьи, его родители *** потерялись в лесу… мишутка обрадовался, что у него новые родители, потому что они с ним всегда были вместе»* (Картинка «Медведи в затемненной пещере»). Отрицая существование неблагоприятной семейной ситуации, ребенок изображает новую благоприятную ситуацию. Таким образом он указывает нам на актуальность не только потребности в позитивном исходе, но и потребности в любви и внимании родителей, так как последняя может быть удовлетворена при изменении условий, когда родители станут другими («…всегда будут вместе»).

Потребность в отвержении или наказании родителей

Стремление героя отвергнуть попытки сближения (приближения) с другими, а также изоляция от окружающего мира свидетельствуют о потребности ребенка отвергнуть обоих родителей или одного из них. Потребность отвергнуть родителя (одного или обоих) указывает, кроме того, на фрустрацию потребности ребенка в любви и близости родителей. Интересно, что девочки стремятся отвергнуть или наказать родителей в два раза чаще, чем мальчики, которые, вероятно, чаще стремятся занять более активную, чем отвержение, позицию в ситуации фрустрации. В рассказах потребность в отвержении отражают следующие признаки:

1. Объединение с более привлекательным родителем против отвергаемого родителя и изоляция последнего. Например, *«… папа с мишуткой не нашли маму, потому что ее нигде не было *** так и не нашли маму *** папа с мишуткой жили вдвоем»* (Картинка «Медведи, перетягивающие канат»).

Этот фрагмент рассказа демонстрирует нам настойчивое желание ребенка изолировать, исключить маму из ситуации семейных взаимоотношений. Особенно обращает на себя внимание длительная пауза и повторение «не нашли маму». Пауза указывает на поиск ребенком причины отсутствия матери («ее нигде не было»), а затем на желание не объяснять это обстоятельство («так и не нашли маму»). Удовлетворение потребности в любви того из родителей, который симпатичен, и отвержение того, в чьей любви ребенок нуждается в большей степени, отражают слова «папа с мишуткой жили вдвоем».

2. Наказание отвергаемого родителя за нелюбовь к себе.

Например, *«Когда тигр хотел наброситься на обезьяну, вдруг налетел смерч и унес его высоко»* (Картинка «Разъяренный тигр и обезьяна»).

Как правило, наказание отвергаемого родителя происходит благодаря внешним силам, силам природы, а не является результатом активности самого героя. Это различие существенно при выявлении потребности в агрессии, когда наказание родителя происходит в результате активности самого героя, его действий. При отвержении ребенком родителей мы наблюдаем: причинение объекту мести или нанесение физического ущерба (поломались кости, выпали зубы, на голове выросла шишка и т. д.), переживание объектом боли (заплакал, застонал, упал и не двигался, так было больно). Все это происходит в результате каких-либо стихийных бедствий или случайных обстоятельств. При этом важно, создает ли ребенок некоторую дистанцию между собой и отвергаемым объектом. В данном случае дистанция выражается словом «высоко».

3. Стремление героя остаться в одиночестве. Например, *«… уходи, лиса (мать), ты хитрая, оставь меня в покое»* (Картинка «Зайчонок в темной комнате»). Подобные ситуации демонстрируют бессилие ребенка перед реальными семейными обстоятельствами и отношением матери. Слова героя прямо указывают на потребность наказать родителя, который является источником фрустрации его потребностей.

Потребность в доминировании над родителем

Стремление героя рассказа занять доминирующую позицию можно обнаружить не только в ситуации неблагоприятного взаимоотношения ребенка с родителями, но и в случае конкурентных отношений с сиблингами или сверстниками, а также при выраженности неприятия ребенка другими значимыми взрослыми. С одной стороны, мы можем рассматривать стремление к доминированию как вполне закономерное явление, характеризующее формирование у ребенка этого возраста стремления занять позицию взрослого. Но, с другой стороны, потребность в доминировании может свидетельствовать о фрустрации потребности ребенка в принятии родителями или сверстниками, а также потребности в любви и близости родителей при наличии конкурента-сиблинга. Особенно это имеет смысл при выявлении в рассказах настойчивых желаний героя быть первым, препятствовать достижениям других, ограничивать других, их контролировать. В любом случае потребность в доминировании отражает, как правило, активную позицию ребенка, которая имеет позитивную направленность.

Выявляя указанную потребность в контексте взаимоотношений ребенка с родителями, можно заметить, что объектом, актуализирующим ее, как правило, является отец. Причем значительно чаще для мальчиков, чем для девочек. Образ матери практически не формирует стремления ребенка к доминантной позиции. По мнению детей, «мать всегда слабее». На основе обобщения полученных нами результатов можно выделить в рассказах детей следующие признаки отражения потребности в доминировании:

1. Объединение героя с менее сильным родителем для победы над сильнейшим. Например, *«…победил, конечно, медведь-папа, он же сильный и большой, мама слабее, ну, а медвежонок еще слабее…*** но в следующий раз победили двое медведей (мама и Я), потому что их двое, они сильно тянули»* (Картинка «Медведи, перетягивающие канат»).

Этот фрагмент демонстрирует достаточно типичный ответ детей. Мы наблюдаем определенную иерархию «силы-слабости»: сильный, слабее, еще слабее. Объединение со слабым (мама и Я) позволяет ребенку занять более устойчивую и сильную позицию по отношению к сильнейшему (отцу), удовлетворив, таким образом, потребность в доминировании над ним.

2. Противопоставление физической силы или размера одного героя уму, хитрости другого. Например, *«… лев был большой, но старый и глупый…, мышка смотрела на льва и боялась, но она была очень хитрая…»* (Картинка «Лев с трубкой»).

В данной ситуации мы наблюдаем, как сопоставление образа большого льва и маленькой мышки, с которой идентифицирует себя ребенок, вызывает у него тревогу и страх («мышка боялась»). Следовательно, выходом, снимающим тревогу и напряжение, становится дискредитация больших размеров льва («…большой, но старый и глупый») и повышение собственной значимости и силы за счет качеств («…была очень хитрая»), которыми лев не обладает. Такой механизм удовлетворения потребности в доминировании также является достаточно распространенным в рассказах детей этого возраста.

3. Разрешение ситуации конкуренции с сиблингами: объединение с «любимым» родителем против конкурента. Например, *«…медведь (отец) и медвежонок (Я) вытянули у волка (брата) веревку. Они идут и радуются, что победили волка»* (Картинка «Медведи, перетягивающие канат»).

В данном случае ребенком на символическом уровне разрешается конкурентная ситуация с братом. Любовь отца символизирует веревка, которую ребенок отнимает у брата, лишая его, таким образом, отцовской любви. Но достижение

доминантности над сиблингом стало возможным в результате объединения с отцом, объектом любви, и совместных действий с ним против конкурента. 4. Разрешение ситуации конкуренции с сиблингами: ограничение активности конкурента в результате опасных, угрожающих действий, направленных на него. Например, *«Тигр (сестра) испугался, когда обезьяна (Я) пальму раскачивала. Тигр убежал и больше не смог трогать обезьяну»* (Картинка «Разъяренный тигр и обезьяна»). Угрожающие действия героя помогают ему изолировать или отдалить конкурента-сиблинга от объекта любви (родителя). Особенно здесь важен результат этих действий («…больше не смог трогать…»), который отражает окончательное разрешение ситуации конкуренции. В отличъие от проявления потребности в агрессии мы наблюдаем в таких случаях только лишь устрашение сиблинга без агрессивных действий.

Следует отметить, что в одном рассказе ребенка можно обнаружить проекцию нескольких потребностей, которые или представлены параллельно, или взаимодействуют друг с другом, вступая в противоречие. При этом важным является определение связи потребности ребенка с другими потребностями, а также степени их удовлетворения при помощи ближайшего социального окружения ребенка. Так, например, выявляя потребность ребенка в позитивном исходе, которая отражена в тексте как появление новых родителей, мы предполагаем, что таким образом ребенок удовлетворяет потребность в любви и близости родителей, так как реализация этой потребности возможна в новых условиях. Мы обнаруживаем две взаимосвязанных потребности: потребность в любви и близости родителей и потребность в позитивном исходе. Такая взаимосвязь и взаимодействие потребностей друг с другом, их обнаружение в различных действиях героя рассказа затрудняют четкую дифференциацию потребностей. Тем не менее выделение и обозначение потребностей важно и необходимо для того, чтобы определить внутренние конфликты ребенка.

13.3. Значимые конфликты ребенка в рассказах CAT

Выявляя значимые конфликты в детских рассказах, следует помнить о том, что, выделяя две или несколько потребностей, мы не всегда можем говорить о наличии конфликта этих потребностей, поскольку не каждая ситуация фрустрации будет вести к конфликтам.

Проявлением внутреннего конфликта в рассказах ребенка будет актуализация двух противоположных потребностей в одной ситуации. Зону, содержание и конфликтное поведение ребенка

мы можем определить в зависимости от контекста детского рассказа. Так, анализ рассказов детей 6–7 лет показывает, что нарушенное материнское отношение в большинстве случаев является источником следующих конфликтов: «Любовь – Отвержение», «Любовь – Агрессия», «Автономия – Зависимость», «Агрессия – Избегание (страх) агрессии», «Автономия – Любовь». Последний конфликт выявлен исключительно у девочек. С образом отца связаны другие конфликты ребенка: «Доминирование – Дружба», «Автономность – Зависимость», «Агрессия – Избегание (страх) агрессии», «Дружба – Избегание (страх) агрессии». Исключительно у девочек выявлен конфликт «Потребность в отвержении – Дружба».

Как показывает анализ экспериментальных данных, дети могут проецировать в одном рассказе потребности, актуализируемые и отцом, и матерью. Например, потребности в любви отца и доминировании над матерью; потребности в любви матери и доминировании над отцом; потребности в дружеских отношениях с отцом и агрессии относительно матери и др. Такие рассказы, как правило, достаточно сложны как по своей структуре, так и по содержанию. Подобное содержание свидетельствует о различии в восприятии ребенком образов родителей, его конфликтном отношении к матери и отцу.

Опишем содержание некоторых конфликтов, выявленных нами при анализе детских рассказов.

Потребность в автономии-зависимость

Самым распространенным проявлением этого конфликта в рассказах является амбивалентность позиции ребенка по отношению к одному из родителей. Например, *«… я еду на велосипеде, нет, я в кармане, мне легко в кармане…»* (Картинка «Кенгуру с кенгурятами»).

В данном случае механизм регрессии позволяет ребенку занять комфортное, благоприятное, эмоционально близкое положение относительно матери, удовлетворить потребность в этой близости, хотя мы наблюдаем осознание ребенком отдаленности матери. Свое реальное положение дети, как правило, «отдают» сиблингам, разрешая, таким образом, ситуацию конкуренции с ними. То же самое происходит и в случаях актуализации потребности в независимости, главенстве, когда старший сиблинг «помещается в карман». Единственные дети, разрешая эту конфликтную ситуацию, чаще демонстрируют амбивалентное отношение к матери, желая таким образом быть ближе к ней и одновременно стремясь к автономной позиции.

Потребность в дружбе и страх агрессии

Описывая потребность в партнерских отношениях, мы указывали, что дети могут воспринимать родителя как источник опасности и тревоги. Такая ситуация актуализирует конфликт потребности в дружеских отношениях с родителями и страха агрессии с их стороны. Например, *«Когда приходит мышка, лев с ней играет. Но мышка боится, как бы он меня не съел… Да, нет, не съем…и вдруг проглотил…»* (Картинка «Лев с трубкой»). Затем в рассказе происходит снижение тревоги в результате обратимости уничтожения мышки (механизм формирования реакции): *«… потом мышка изо рта вылезла и побежала домой».*

В этом случае мы вновь наблюдаем двойственность позиции ребенка в отношении родителя (отца): «Я хочу с тобой играть, но боюсь». Причем агрессивные действия со стороны отца («проглотил») осуществляются внезапно («вдруг…»). Отсюда становится понятной природа этого конфликта: непредсказуемость, непоследовательность отношения и поведения отца формирует у ребенка страх, и потребность в дружеских отношениях с отцом не удовлетворяется.

Потребность в принадлежности и страх агрессии

В детских рассказах потребность в принадлежности часто актуализируется вместе с потребностью в избегании агрессии родителя. Например, *«Лев (отец) и обезьяна – самые лучшие друзья в мире. Но однажды они поссорились, и лев набросился на обезьяну, но не успел ее схватить».* Далее сюжет рассказа изменяется в результате введения нового льва – хорошего (механизм формирования реакции), таким образом, потребность в дружеских отношениях и принадлежности отцу удовлетворяется на символическом уровне: *«… поживи-ка со мной, – сказал лев. Им понравилось быть вместе… им хотелось, чтобы у них были дети: львенок и маленькая обезьянка…»* (Картинка «Разъяренный тигр и обезъяна»).

Здесь мы наблюдаем, как преувеличенно хорошим, дружеским отношениям отца и дочери («самые лучшие друзья в мире») противопоставляются их реальные, нарушенные взаимоотношения («поссорились») и агрессивные действия отца («набросился»).

Потребность в доминировании и страх агрессии

Конфликт потребностей в доминировании и избегании агрессии характерен в ситуации взаимодействия с отцом. Проиллюстрируем на примере, как в процессе рассказа по картинке «Медведи в затемненной пещере» ребенок разрешает

этот конфликт и прорабатывает свои страхи.

Ребенок идентифицирует себя с волком, которого «боятся люди» (механизм защитной идентификации). Но здесь же мы наблюдаем страх опасности, агрессии, которая возможна у людей, и потребность ее избежать: *«…люди проснулись, и волк убежал. Он боится людей, он маленький»*. Объект, вызывающий тревогу, здесь обобщен – это люди. Далее он конкретизируется, и в рассказ вводится чудовище: *«…впещере оказалось чудовище, оно проснулось. Все убежали, а один волк (ребенок) остался, он застрял».* Далее ребенок описывает силу и мощь чудовища, демонстрируя, таким образом, усиление тревоги по поводу приближающейся опасности: *«…когда он шел, на улице землетрясение было. Чудовище-великан».* Здесь же происходит символическое подавление этой опасности: «…*идет чудовище, а на него камень падает».* А благодаря рационализации ситуации, вызывающей тревогу (*«Чудовище – это просто человек, это человек переоделся в чудовище…»*), мы наблюдаем окончательную победу над страхом и доминирование над объектом агрессии (отцом): *«…чудовище испугалось и убежало».*

Описывая потребности и содержание конфликтов, выявляемых с помощью CAT, в некоторых случаях можно выяснить, каким способом происходит удовлетворение фрустрированных потребностей ребенка и разрешение его внутренних конфликтов. Рассмотрим это более подробно.

13.4. Механизмы психологической защиты в рассказах CAT

Механизмы психологической защиты рассматриваются как способы разрешения внутренних конфликтов ребенка, уменьшения тревоги и страхов, связанных с ситуацией фрустрации.

В результате экспериментального исследования мы выявили типичные механизмы психологической защиты у детей старшего дошкольного возраста и обобщили признаки их проявления в рассказах CAT. Определение механизмов психологической защиты представлено на основе их описания авторами CAT (Беллак, 1995), а также другими исследователями (Соколова, 1980; Урсано, Зонненберг, Лазар, 1992 и др.). Обобщенные данные представлены в таблице 13.2.

Таблица 13.2

Характеристика механизмов психологической защиты в рассказах САТ

№	Механизм психологической защиты	Определение защитного механизма	Проявления защитных механизмов в рассказах САТ
1	Символизация (выделяется только Л. и С. Беллак)	Отражение переживаний, чувств, желаний, мотивов, потребностей при помощи символов	Разрыв каната может символизировать ссору, нарушение отношений, конфликт между героями; порезы, укусы, травмы, убийства — потребность автора рассказа в агрессии; снег, холод — фрустрацию потребности в любви; мед, сладости, игрушки — потребность в любви и внимании значимых взрослых и т. д.
2	Проекция	Бессознательное отражение собственных эмоционально-неприемлемых мыслей, свойств или желаний и приписывание их другим людям, животным или объектам	Герой проявляет себя активным агрессором (бьет, кусает, бросает), атакует невиновного или нападающего противника
3	Защитная идентификация (идентификация с агрессором)	Механизм, который реализует тенденцию к имитированию того, что воспринимается как агрессия или устрашение со стороны внешнего авторитета, значимого объекта; неосознаваемое следование образцам, идеалам, позволяющее преодолеть собственную слабость и чувство неполноценности	Испытуемый идентифицирует себя с агрессивным, нападающим, активным персонажем и одобряет его действия
4	Изоляция	Восприятие эмоционально травмирующих ситуаций без чувства тревоги	Использование в рассказе специфических деталей, названий, цитат, детальное описание, логическое завершение, наличие названия рассказа, использование тем и персонажей сказок; герой теряется или убегает
5	Отрицание	Отвлечение внимания от болезненных переживаний, игнорирование реальности (событий, жизненного опыта или чувств) и осуществление действий таким образом, словно ее не существует	Игнорирование обычного содержания рассказа, отвержение картинки, невключение персонажей или предметов в рассказ
6	Реакция формирования (образование реакции или реактивное образование)	Предупреждение выражения неприемлемых желаний путем развития или подчеркивания противоположного отношения и поведения	Выражение в рассказе оппозиции; тон рассказа противоположен содержанию картинки, изменение хода событий и/или действий на противоположные
7	Регрессия	Возвращение к ранним или более незрелым паттернам поведения и удовлетворения	Идентификация Я с персонажем, обладщим по возрасту
8	Подавление	Исключение из сознания мыслей и связанных с ними эмоций или опыта	Герой контролирует себя, удлиняет или отдаляет время наказания, покоряется судьбе, хотя крайне не хочет этого

9	Интроекция	Некритичное присвоение убеждений, установок, ценностей других людей и стремление сделать их своими собственными	Герой, бранящий других; секреты или шутки над кем-то; употребление фраз и высказываний, принадлежащим взрослым
10	Замещение (перемещение)	Смена объекта чувств, перенос их с реального объекта на иной, менее опасный, чем тот, который вызвал отрицательные эмоции	Включение новых персонажей, объектов внимания героя
11	Рационализация	Нахождение правдоподобных (приемлемых) причин для оправдания действий, вызванных подавленными, неприемлемыми чувствами (для неприемлемых мыслей или действий)	Герой объясняет свои (чаще агрессивные) действия, направленные на других, свои неудачи или неуспехи, бегство от опасности и др.
12	Дискредитация	Сведение значимости объекта симпатии к минимуму (до презрительного отношения), умаление его качеств с целью повышения собственной значимости	Партнер описывается слабым, бессильным, плохим, не умеющим преодолевать препятствия в сравнении с собственными возможностями, способностями, силой
13	Отсутствие действий или бездеятельность (выделяется только Л. и С. Беллак)	Проявление пассивности в ситуациях и обстоятельствах, вызывающих фрустрацию	Герой пассивен, нерешителен, терпеливо относится к негативным обстоятельствам
14	Амбивалентность (выделяется только Л. и С. Беллак)	Смена позиций, установок, отношения к объекту привязанности на прямо противоположные в контексте ситуации взаимодействия с ним	Выдвижение в рассказе альтернатив, наличие уравновешенных фраз; оговорок типа « ...то, а не это», «он собирался, но...»; противопоставление в одной фразе двух различных характеристик героя: «строгий, но добрый», «большой, но глупый» и др.

Мы представили характеристику тех механизмов психологической защиты, которые чаще всего встречаются в рассказах детей дошкольного возраста. Проиллюстрируем на конкретных примерах, как в детских рассказах проявляются фрустрированные потребности или их конфликт, а также способы разрешения этого конфликта:

Пример 1

Алеша Ш. (6 лет 8 мес.). Рассказ по картинке «Разъяренный тигр и обезьяна»:

Жила-была обезьяна…Хорошо жила. Однажды из кустов выпрыгнул тигр и чуть ее не съел. Спасибо, она на пальму забралась, ела бананы… Прыгнула на другую, а там… тигр. Она убежала… чуть не съел… А потом они стали жить дружно…

Дополнительно в беседе с ребенком выяснили, что такие действия тигра – это просто игра.

В этом рассказе ребенок идентифицирует себя с обезьяной, которая периодически ощущает опасность со стороны тигра (отца). Мы не наблюдаем здесь собственно агрессивных действий отца, но видим чувство страха, переживаемое ребенком от того, что они все-таки возможны («чуть не съел…»). Обезьяна (ребенок) спасается от тигра (отца) бегством. Следовательно, ребенок испытывает потребность избежать агрессии отца (страх агрессии). Причем ребенок сообщает нам о внезапности или непредсказуемости поведения отца («…а там…») в относительно спокойной и «хорошей» жизни обезьяны: «…Хорошо жила… Однажды …выпрыгнул…» Исход рассказа («стали жить дружно»), противоположный основному содержанию, как бы возвращает нас к началу рассказа – хорошей жизни обезьяны (ребенка), то есть ребенок демонстрирует потребность в дружеских отношениях с

отцом. Таким образом, в этом рассказе мы можем обозначить конфликт потребностей ребенка в дружеских отношениях с отцом и избегания его агрессии (потребность в дружбе и страх агрессии). А разрешение такой травмирующей ситуации происходит с помощью механизма избегания («обезьяна убежала») и реакции формирования (изменение содержания рассказа на противоположный, а также комментарий ребенка относительно действий тигра как игры).

Пример 2

Лариса Х. (6 лет 3 мес.). Рассказ по картинке «Медведи в затемненной пещере»:

Жил-был медвежонок…Однажды наступила ночь, и он лег в кроватку… Ему приснился сон, как он пошел в лес за медом и принес его домой… Проснулся и попросил у мамы пойти гулять. «Пойдем, только не отставай» – сказала мама. Вышли, а там дерево, в нем пчелы. Покушал медок. «Я два дня не ел. Не могу никак наесться». Пошли дальше …Навстречу лиса: «Куда вы? – Гулять? – Можно с вами? – Нет, ты хитрая! – Я не хитрая, я хорошая. – Оставь нас в покое!». Пошли они домой и стали жить весело.

В процессе беседы с ребенком выяснили, что лису нельзя брать с собой, потому что она обхитрит.

В этом рассказе мы можем выделить три смысловых фрагмента: сон медвежонка, поход в лес с мамой и встреча с лисой. Ребенок идентифицирует себя с медвежонком, который хочет принести в дом мед. Возможно, для того, чтобы он был дома всегда. Следовательно, ребенок чего-то лишен, фрустрирована какая-то потребность. Поход медвежонка в лес конкретизирует для нас и содержание фрустрированной потребности, и образ, с которым она связана: медвежонок отправляется в лес с мамой и насыщается медом (механизм символизации), то есть демонстрирует потребность в любви и близости матери. Далее в рассказ вводится новый персонаж – лиса, наделенная такой отрицательной, по мнению ребенка, характеристикой, как хитрость. Девочка идентифицирует лису с мамой. Мы наблюдаем отвержение медвежонком лисы, так как она может в любой момент обмануть, перехитрить. Здесь отражается потребность ребенка в отвержении матери. Происходит перенос негативных чувств и эмоций на отрицательный образ – лису (механизм замещения). Таким образом, в противоречие вступают потребности в любви и близости матери и потребность в ее отвержении (конфликт «Любовь – Отвержение»). В завершении рассказа медвежонок остается с «хорошей» мамой, с которой они «стали жить весело»,

что демонстрирует нам потребность ребенка в позитивном исходе.

Когда в одном рассказе ребенком демонстрируется и позитивное, и негативное отношение к родителю, мы можем констатировать амбивалентность его позиции в отношении значимых взрослых. Подобную ситуацию мы наблюдаем и в следующем примере:

Пример 3

Андрей П. (6 лет 7 мес.). Рассказ по картинке «Разъяренный тигр и обезьяна»

*Жили-были однажды тигр (Я) и обезьяна (отец). Тигр встретил обезьяну и бросился на нее. Обезьяна не могла забраться на дерево. Однажды тигр бросился и укусил за хвост… А однажды хотели друг друга покусать, тигр бросился, и от обезьяны остались одни кости *** Тигр нашел другую обезьяну и подружился с ней. Та обезьяна была переодетая, обезьяна-человек. А люди и тигры не дружат.*

В этом рассказе отражены конфликтные агрессивные взаимоотношения мальчика и отца. Идентифицируя себя с тигром, ребенок неоднократно совершает агрессивные действия (набросился, укусил), направленные на отца, и, наконец, уничтожает его («остались одни кости»). Здесь мы наблюдаем ярко выраженную потребность ребенка в агрессии в отношении к отцу. Причем степень этой агрессии возрастает: сначала только бросился, затем укусил за хвост, а потом уничтожил, оставив кости. Такая агрессия и доминирование над отцом происходит здесь благодаря дискредитации отца (обезьяны). («Она слабее тигра не всегда, не могла забраться на дерево»), а также рационализации («Та обезьяна переодетая, обезьяна-человек, а люди и тигры не дружат»). Ребенок объясняет, рационализирует свои агрессивные действия, направленные на отца, как заведомо имеющие основание. Следует отметить, что в рассказе сообщается о взаимной агрессии между сыном и отцом («хотели друг друга покусать»), то есть ребенком осознается возможная угроза со стороны отца. Длительная пауза (***) разделяет первую (агрессивную) и вторую (дружественную) части рассказа. Изменяется динамика рассказа (механизм формирования реакции). Далее мы наблюдаем потребность ребенка в дружеских отношениях с отцом, причем здесь инициатива принадлежит ребенку («нашел и подружился»). Таким образом, мы выявили конфликт потребностей («Агрессия – Дружба»), который связан с образом отца.

Анализируя проективное содержание САТ по указанным нами переменным, можно не только исследовать потребности ребенка,

источники их фрустрации, внутренние конфликты ребенка, а также способы их разрешения, но и организовать психологическую помощь ребенку с учетом полученных данных.

В заключение следует отметить, что, анализируя проективные данные, всегда есть опасность увидеть то, что «хочет увидеть» психолог. Требуется особая осторожность в том, чтобы не придать случайным действиям или высказываниям ребенка те значения, которые трудно подтвердить клиническими или биографическими сведениями. При интерпретации следует уделять внимание анализу тех реальных ситуаций и событий в жизни ребенка, которые наиболее ярко проявляются в его рассказах, определить, откуда ребенок заимствует определенные имена, места действия, конкретные обстоятельства. Особенно важно, представляет ли данный рассказ или его отдельные детали реальное или желаемое для рассказчика. Например, образ заботливого и покровительствующего отца в рассказе может свидетельствовать как о желании ребенка удовлетворить потребность в любви, заботе и опеке отца, так и о реальном, благополучном взаимодействии родителя и ребенка. А если в большинстве историй повторяется тема кровопролития в результате агрессивных действий героев, причем обследуемый ребенок ведет себя в реальных ситуациях робко и застенчиво, то можно сделать вывод, что агрессия ребенка подавляется, и поэтому он проецирует ее на персонажей картинки.

Литература

Беллак Л., Беллак С. Руководство по Тесту детской апперцепции (фигуры животных) / Пер. с англ. – Киев, 1995, с. 7–10.

Бурлакова Н. С., Олешкевич В. И. К проблеме понимания проективности детского рассказа в контексте изучения динамики и структуры самосознания ребенка // Клиническая психология и психотерапия, 1999, № 1, с. 168–188.

Бурлакова Н. С., Олешкевич В. И. Проективные процессы: Анализ, практика работы (на материале дошкольного возраста) // Журнал практического психолога, 1998, № 8, с. 39–48.

Бурлачук Л. Ф. Введение в проективную психологию. – К.: Ника – Центр, 1997. (Серия «Новейшая психология», Вып. 3).

Детский Апперцептивный Тест (CAT). Дополнение к детскому апперцептивному тесту (CAT– S) // Клиническая психология и психотерапия, 1999, № 1, с. 203–208.

Детский Апперцептивный Тест (CAT). Дополнение к детскому апперцептивному тесту (CAT– S). Руководство к применению.

Методические рекомендации для практических психологов / Под ред. А. Г. Лидерса, В. Г. Колесникова. – Обнинск: Детство, 1992.

Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. – Мытищи: Талант, 1990, с. 46–86.

Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности. – М.: Изд-во МГУ, 1980.

Урсано Р., Зонненберг С., Лазар С. Психодинамическая психотерапия. Краткое руководство. Вып. 3.– Российская психоаналитическая ассоциация, 1992.

Храмова К. В. Юмор в детской проективной продукции (на материалах CAT) // Клиническая психология и психотерапия, 1999, № 1. Interpretation of the CAT // Bellak L. The TAT and CAT in clinical use. – New York, 1954, p. 160–187.

14. Родительское отношение к детям с нарушениями психического развития [14]

14.1. Нарушенное родительское отношение и патология ребенка

Характер детско-родительских отношений определяется многими факторами, в том числе особенностями самого ребенка. Ребенок с отклонениями в развитии предъявляет специфические требования к матери, которая, осуществляя его связь с внешним миром, должна стать своеобразным «буфером» между ребенком и средой. Материнское отношение проходит свой особый путь формирования и представляет собой результат различных психологических реакций матерей на патологию психической деятельности ребенка, таких, как эмоциональное принятие – непринятие больного ребенка, когнитивная оценка его возможностей, а также социальная оценка перспектив его развития.

Дискуссионным является вопрос о том, что является первичным: детская патология или нарушенное родительское, прежде всего материнское отношение. Другими словами, детская патология влечет за собой нарушение родительского отношения или нарушение родительского отношения влечет за собой детскую патологию?

Известно, что патогенное родительское отношение не всегда приводит к нарушениям и искажениям психического развития ребенка, и, наоборот, отклонения в психическом развитии ребенка наблюдаются иногда при самом правильном, теплом и любящем родительском отношении. Нарушенное родительское отношение может являться реакцией родителей на возникшую по внесемейным причинам болезнь ребенка.

Много лет предположение о том, что родители ответственны за любую психопатологию ребенка, усиливало тревогу и чувство вины у страдающих родителей. Это никак не способствовало пониманию их ситуации и мешало оказанию им квалифицированной помощи. Так, например, самые ранние работы, посвященные родителям умственно отсталых детей (выполненные в 60-е годы) рассматривали родителей и семьи умственно отсталых детей в терминах психопатологии. Родителей диагностировали на предмет наличия психиатрических проблем, скрытого или явно выраженного гнева и других негативных эмоций. Постепенно, однако, внимание исследователей

сместилось с рассмотрения ребенка как причины патологии семейной системы на рассмотрение его в качестве стрессора (Hodapp, 1995). Такое изменение фокуса было очень продуктивным, так как позволяло более позитивно рассматривать семьи детей с интеллектуальным дефектом.

В последнее время широкую поддержку получила так называемая модель взаимодействия (Варга, 1995). Она предполагает равенство влияния как родителей на ребенка, так и ребенка на родителей. Безусловно, трудно утверждать, что родительское отношение формирует тот или иной конкретный тип психического заболевания ребенка, но можно, видимо, говорить о том, что некоторые особенности родительского отношения стабилизируют, фиксируют болезненные проявления ребенка. Верно и то, что родительское отношение может оказаться действенным психотерапевтическим средством по отношению к детским психическим или психосоматическим заболеваниям.

Не вызывает сомнения тот факт, что социальная адаптация аномального ребенка напрямую зависит от грамотного родительского (прежде всего, материнского) поведения. Более того, отношения ребенка с окружающими Л. С. Выготский рассматривал как важнейший фактор развития его личности, так как из коллективного поведения, из сотрудничества ребенка с окружающими людьми, из его социального опыта возникают и складываются высшие психические функции (Выготский, 1983). От исхода социальной компенсации зависит степень дефективности и нормальности ребенка, поэтому роль семьи в социальной адаптации ребенка с ограниченными возможностями огромна.

14.2. Роль родительского отношения в возникновении нарушений психического развития ребенка

Нарушенное родительское, прежде всего материнское отношение рассматривается как значимый патогенный фактор в возникновении определенных нарушений психического развития у детей. Так, некоторые исследователи рассматривают неадекватное материнское отношение к ребенку в раннем детстве как средовой фактор в развитии шизофрении (Скобло, Северный, Баландина, 1995). Общение с ребенком по типу двойной связи, когда одно сообщение противоречит другому, отсутствие логичности в поведении родителя способствуют прогрессированию нарушений мышления. Нарушение ассоциативных процессов, способности к логическому мышлению,

понятийного мышления делают ребенка неспособным понимать и выполнять противоречивые требования родителей (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999).

Установлена связь между стилем родительского отношения и развитием определенных типов акцентуаций и психопатий. Например, потворствующая гиперпротекция содействует развитию истероидных и гипертимных черт характера, доминирующая гиперпротекция усиливает астенические черты характера ребенка, эмоциональное отвержение способствует акцентуации по эпилептоидному типу, повышенная моральная ответственность стимулирует развитие психастенического характера, безнадзорность усиливает гипертимность и неустойчивое поведение подростка (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999; Личко, 1985).

Клинические наблюдения и данные исследований показывают, что излишне строгое или даже деспотичное воспитание развивает у детей такие черты характера, как неуверенность, застенчивость, пугливость, зависимость и, реже, возбудимость и агрессивность. Чрезмерное внимание и удовлетворение всех желаний ребенка приводит к развитию истерических черт характера с эгоцентризмом и отсутствием самоконтроля. Отсутствие воспитания как такового ведет к возбудимости, асоциальному типу поведения.

Влияя на индивидуально-личностные характеристики ребенка, родительское отношение может сыграть большую роль в возникновении и течении детских невротических реакций и детского невроза (См.: Столин, Соколова, Варга, 1989). А. Адлер описал тип тревожной матери, которая устанавливает с ребенком излишне тесные эмоциональные связи, опекает и защищает его, парализуя тем самым детскую активность и самостоятельность, что в свою очередь способствует развитию у ребенка невротических реакций (там же). Он указывал, что сверхразрешающее, сверхзаботливое и сверхизнеживающее поведение родителей имеет непосредственное отношение к возникновению неврозов у детей.

В. И. Гарбузов (Гарбузов, Захаров, Исаев, 1977) выделил 4 типа неправильного воспитания, которые приводят к неврозу у ребенка.

1. Неприятие, эмоциональное отвержение сочетается с жестким контролем, регламентацией жизни ребенка, которому навязывают единственно правильный тип поведения.

2. Тревожно-мнительное воспитание, которое выражается в тревожно-мнительной концентрации родителей на состоянии здоровья ребенка, его социальном статусе среди товарищей,

ожидании успехов в учебе и будущей профессиональной деятельности. Данная аномалия включает элемент гиперсоциальности, но не престижной, не тщеславной, а тревожной. Ребенок тревожно, мнительно воспринимает естественные трудности, отношения со сверстниками. Для этих детей характерны, по мнению В. И. Гарбузова, тревожность и мнительность на всю жизнь, нервность или даже невроз.

3. Эгоцентрическое воспитание, в случае которого ребенок – кумир семьи, смысл жизни. Внимание всех членов семьи сосредоточено на одном ребенке, иногда в ущерб другим детям или членам семьи.

4. Гиперсоциальное воспитание близко к неприятию и несет в себе те же последствия – формирование личности по тревожно-мнительному типу. В этом случае культивируются педантизм воспитания и чрезмерная пунктуальность, а ребенок как бы запрограммирован, формализован, что может привести к психосоматическим заболеваниям и даже неврозу, если дети терпят тяжелую неудачу.

В. И. Гарбузов приходит к выводу, что неприятие – самый драматический тип воспитания. Дети рано или поздно осознают, что родители их не любят. Сделав столь потрясающее открытие, ребенок противится осознанию этого факта, тем более что прямо о нелюбви ему не говорят. В одном случае при неприятии ребенка сурово контролируют, жестко наказывают, и он живет в условиях строгого режима; в другом к нему относятся истерично, он растет в атмосфере нескончаемых претензий; в третьем, наиболее частом, на него не обращают внимания, устраняются от его воспитания (Гарбузов, Захаров, Исаев, 1977).

А. И. Захаров систематизировал ряд проблем воспитания в семье, ведущих к психическому неблагополучию детей, в следующие группы (Захаров, 1988):

1. Наличие большого количества неразрешимых проблем воспитания или неспособность родителей справиться с возрастными проблемами психического и личностного развития детей.

2. Преобладание рационального аспекта в воспитании в виде большого количества моральных предписаний и требований, его «заорганизованности», формальность в ущерб эмоциональности и детской непосредственности.

3. Непонимание своеобразия детей, возрастных особенностей формирования их личности, неблагоприятное воздействие резкого обращения, чрезмерного давления и семейных конфликтов.

4. Неблагоприятные личностные характеристики родителя,

такие, как гиперсоциальность, тревожность в отношениях с детьми.

5. Базисные характеристики воспитания, такие, как забота, любовь родителей к детям, контроль за детьми, обучение, интенсивность воспитательных мероприятий и время, затрачиваемое на воспитание.

Матери детей, которые впоследствии заболевают неврозами, отличаются гиперсоциальной направленностью личности (в виде гипертрофированных чувства долга, обязательности), повышенной принципиальностью, трудностями в установлении компромиссов. С одной стороны, эти матери опекают и тревожатся, а с другой – поступают излишне правильно, например, стремятся излишне пунктуально выдерживать режим дня, часто морализируют. Существенно, что мать не может обеспечить приемлемого и, главное, устойчивого эмоционального контакта в то время, когда ребенок наиболее нуждается в нем. В этом случае типичной будет ситуация, когда нежность и любовь матери заменяются строгостью, отзывчивость – недоверием, терпение – раздражительностью.

А. И. Захаров (Захаров, 1988) показал, что самосознание таких родителей может быть основано на инфантильной идентификации себя с собственными родителями или одним из них. Противоречия, возникающие вследствие неосознанной идентификации с родителями и реальной неспособности воплотить в себе родительские черты, приводят к невротизации личности и последующему неврозу у детей. А. И. Захаров (Захаров,1988) считает, что в трех поколениях происходит уменьшение выраженности характериологических изменений, в наибольшей мере представленных в прародительской семье, и увеличение невротических, эмоциональных в своей основе и психогенных по происхождению изменений личности. Им были описаны прародительские семьи ребенка, больного неврозом.

Первичным звеном семейных неурядиц является бабушка ребенка по материнской линии, обладающая авторитарными чертами личности. Авторитарность бабушки предопределяет недостаточно теплый эмоциональный контакт, повышенную требовательность, отсутствие индивидуального подхода к дочери. Помимо указанных черт, такая бабушка обладает высокой тревожностью, которая провоцирует развитие страхов у дочери. Дочь же, став матерью, переносит эти страхи на собственных детей. Отношения в прародительской семье отличались жестким доминированием бабушки и зависимой позицией ее мужа. Психологическое давление бабушки на дочь (мать ребенка), которое в сочетании с постоянной тревогой по поводу возможных

опасностей и отношением (даже ко взрослой) как к маленькой девочке порождало у будущей матери неуверенность в себе, противоречивость чувств и желаний.

У отца мальчика с неврозом невротическая зависимость от матери также подчеркивалась незначительным влиянием отца на сына. Недостаточный опыт общения с отцом и отсутствие приемлемой модели мужской идентификации ослабляют формирование отцовских чувств у мальчика и юноши, что неблагоприятно сказывается на воспитании его собственных детей. Если в семье наблюдается своего рода мужская депривация, то мать ввиду отсутствия эмоционального контакта со своим отцом в детстве оказывается несостоятельной прежде всего в роли супруги, предъявляя повышенные требования к мужу, а последний оказывается несостоятельным в роли отца.

Возникает диссонанс мужского и женского влияния на формирование личности будущих супругов и родителей. Недостаточное мужское влияние находится в контрасте с избыточным женским, способствует созданию трудностей в супружеских отношениях и влияет на детей. Извращенная ролевая структура семьи, где мать излишне мужественна – недостаточно эмоционально отзывчива и категорична, а отец – «женствен», мягок, раним, не способен управлять ситуацией, предоставляет ребенку искаженные образцы для идентификации.

А. Я. Варга (Варга, 1985) выявила, что родители могут бессознательно фиксировать и закреплять невротическую форму энуреза у ребенка. Такие родители сочетают две формы отношений – инфантилизацию и социальную инвалидизацию ребенка. Для инфантилизирующих родителей детство представляется более комфортным состоянием, чем взрослость. Социальная инвалидизация – это приписывание ребенку личной несостоятельности. Родители представляют ребенка маленьким несмышленышем, который не может быть полноценным членом социальной группы, они пессимистично оценивают его будущее. Обращение с ребенком как с маленьким неудачником дает ему своеобразное «разрешение» болеть энурезом. Маленький (это идет от мамы) может позволить себе недержание мочи, а неудачник (это идет от папы) – не может от этого избавиться. Энурез ребенка играет «положительную» роль в установлении внутрисемейного равновесия. Так, он может служить:

• которые недостаточно близки с ребенком;

• обоснованием для отказа супругу в интимных отношениях («ведь ночью необходимо находиться с ребенком!»);

• средством объединения супругов, так как избавление ребенка от энуреза грозит разрушением семейного единства.

Родительская гиперопека может приводить к развитию у ребенка обсессивно-компульсивного, или фобического, невроза. Сверхкритичный родитель редко или никогда не удовлетворен детским поведением или качеством выполнения им какой-либо деятельности. Ребенка редко хвалят и поощряют за какую-либо деятельность, и он редко отвечает родительским ожиданиям. Ребенок боится совершить ошибку, сделать что-то неверно. Постоянное оттормаживание своих реакций ведет к развитию у ребенка обсессивно-компульсивного расстройства (Bellack, 1980).

Тесная связь между родителем (чаще всего матерью) и ребенком может стать причиной школьной фобии (См.: Столин, Соколова, Варга, 1989). Симбиотические отношения с матерью не дают ребенку возможности свободно развиваться и отделиться от матери. Чрезмерная опека, запрет на критику ребенка даже для самой себя, часто испытываемое чувство вины – характерные черты таких матерей. Нередко ребенок более значим для женщины, чем муж, который часто играет пассивную роль в семье и мало занимается вопросами воспитания.

Исследования показывают, что существуют значительные различия в стиле поведения матерей, имеющих детей, заболевших неврозом, психосоматическим заболеванием, хроническим соматическим заболеванием (Варга, 1985). Матери детей-невротиков характеризуются общим негативным отношением к материнской роли, низким уровнем эмпатии. Их непосредственное взаимодействие с ребенком носит негативный характер: они чаще выражают недовольство, чем похвалу и поощрение. Матери детей-психосоматиков отличаются положительным отношением к материнской роли. Еще до рождения ребенка они связывали с его появлением большие надежды, предполагая, что ребенок добьется в жизни того, что не удалось им (гиперсоциализирующая установка). Этим матерям свойственны низкий уровень эмпатии, властность, доминантность и эгоцентризм. Матери детей с хроническим соматическим заболеванием обладают общей положительной установкой по отношению к материнству, кооперативностью в общении с ребенком и высоким уровнем эмпатии.

14.3. Нарушенное материнское отношение как следствие детской патологии

Нарушенние родительского отношения может быть следствием детской патологии. Трудная задача изменения собственных ожиданий и установок по отношению к ребенку, с одной стороны, и невозможность изменить биологический и

эмоциональный статус ребенка – с другой, приводят к отвержению ребенка матерью и ее собственной невротизации.

Матери детей, имеющих отклонения в развитии, часто стремятся снизить требования к ребенку, закрепить за ним положение больного. В основном все усилия родителей направлены на проблемы обучения; формированию навыков поведения уделяется значительно меньше внимания. Они излишне опекают детей, стремятся устранить даже мельчайшие трудности в их повседневной жизни, ни на шаг не отпускают от себя. Такая гиперопека наносит ущерб здоровью ребенка, страдающего теми или иными отклонениями в развитии. Нередко в дальнейшем отмечается снижение адаптационных возможностей ребенка. Если же мать проявляет холодность к ребенку, отвергает его, дает ему понять, что он плохой и недостоин ее любви, то у таких детей формируется низкая самооценка, неуверенность в себе, пассивность, а иногда и агрессивность. Отверженные дети часто страдают задержкой развития речи и медленно приобретают социальные навыки.

Исследования показывают, что родители гиперактивных детей реализуют директивный и негативный стиль поведения по отношению к ребенку. Вдобавок они считают себя менее умелыми и знающими в вопросах воспитания детей (Barkley, Murphy, 1998). Хотя большинство родителей рассматривают поведение гиперактивных детей как трудное, только некоторые из них могут справляться с этими трудностями. Как только родители начинают все больше осознавать, что они не способны справиться с ребенком, у многих из них возникают вторичные личностные проблемы, включающие депрессию, тревожность, фрустрацию, вину, стресс и супружеские дисгармонии.

Л. С. Печникова исследовала материнское отношение к детям с синдромом раннего детского аутизма. Она показала, что особенности патологии РДА таковы, что матери часто не осознают болезнь ребенка, которая изначально обусловлена серьезной дефицитарностью. Они принимают на себя вину за его поведение и за невозможность наладить оптимальный контакт с ребенком. Отсутствие понимания, что ребенок болен, а не просто имеет некоторые отклонения в поведении, вносит свою лепту в самообвинение матерей и еще больше вводит их в состояние растерянности. Отношение матерей к детям с РДА имеет противоречивую структуру: на когнитивном уровне оценка ребенка может быть отвергающей, в то время как эмоциональное отношение остается принимающим, позитивным. Личностные особенности таких родителей характеризуются высоким уровнем тревожности, реакцией ухода от фрустрации, эмоциональной

неустойчивостью в сочетании с ригидностью аффекта, повышенной чувствительностью к социальным критериям и оценкам. Семейная атмосфера характеризуется родительской растерянностью, нерешительностью, а иногда как бы психической парализацией, вызванной сложной патологией ребенка, связанной с непониманием родителями, как удовлетворить потребности ребенка.

Л.С. Печникова выделяет три группы матерей, различия между которыми состоят в следующем: более активные матери (первая группа) склонны инфантилизировать своего больного ребенка, отказывать ему даже в том, что он умеет делать. Для матерей второй группы ребенок является слишком тревожащим и утомительным объектом. Отношение к ребенку матерей третьей группы более сложное: здесь и стремление безмерно контролировать ребенка, и отрицание его возможностей достичь успеха, и оценка его как «маленького неудачника».

Уместно предположить, что степень нарушения материнского отношения зависит от тяжести патологии ребенка. Так, рождение умственно отсталого ребенка является настоящим испытанием для родителей. Семья, в которой родился ребенок с тяжелым нарушением развития, находится в условиях острой психотравматической ситуации. По данным исследования Р. Ф. Майрамяна, сообщение об умственной отсталости ребенка вызывает у 65,7 % матерей острые эмоциональные расстройства, суицидальные намерения и попытки, аффективно-шоковые и истерические расстройства (Майрамян, 1976). В дальнейшем затяжной психический стресс приводит к возникновению у 54 % обследованных матерей различных психосоматических расстройств. Со временем родительский стресс не уменьшается, а может даже увеличиваться, что связано с увеличением забот о ребенке и родительским пессимизмом относительно его будущего. Исследования показывают, что матери умственно отсталых детей подавлены, больше времени проводят с детьми и имеют значительные трудности с самоконтролем негативных эмоций по отношению к детям, нежели матери нормальных детей или детей с эмоциональными расстройствами (Cummings, Bayley, Rie, 1966). Отцы также страдают от эмоциональных проблем, у них ниже самооценка и удовлетворенность собственными детьми (Cummings, 1976).

Супружеская пара в целом также страдает от рождения ребенка с умственной отсталостью. Семьи чаще всего проходят «классический» путь: матери становятся чрезмерно вовлечены в воспитание ребенка, в то время как отцы уходят от ситуации эмоционально или физически. Умственно отсталый ребенок очень

часто, даже взрослея, продолжает выполнять роль маленького. Фиксация ребенка на этой роли не дает возможности семье пройти нормальный семейный цикл. Многие авторы указывают на высокую вероятность распада семей, не сумевших преодолеть кризис, вызванный рождением ребенка с тяжелым нарушением развития.

Недостатки познавательной деятельности уже в раннем детстве препятствуют установлению нормальных взаимоотношений умственно отсталого ребенка с родителями, что затрудняет усвоение социального опыта, формирование способов межличностного общения, тормозит эмоциональное развитие детей с недостатками интеллекта. Психологические особенности умственно отсталых детей непосредственно сказываются на общении с ними родителей. Так, показано, что матери детей с синдромом Дауна отличаются более простым вербальным общением с детьми, они более контролирующие, чаще меняют тему разговора с ребенком, более дидактичны и требовательны, а также менее спонтанны в общении с ребенком, нежели матери нормальных детей (Buium, Ryders, Turnure, 1974).

Мы изучали специфику материнского отношения к умственно отсталым детям, детям со сниженным слухом и детям без нарушений развития. В качестве методов исследования были использованы опросник PARI, направленный на исследование глобальных родительских установок, опросник родительского отношения Столина—Варги, имеющий целью исследовать инструментальные родительские установки, а также разработанную нами полупроективную методику «Восприятие матерью ребенка в типичных житейских ситуациях», которая представляет собой 9 картинок, изображающих ребенка среди других детей или ребенка и мать в различных ситуациях (укладывание спать, игра детей, приготовление уроков, ссора детей и т. д.).

Нами выявлено, что матери умственно отсталых детей, с одной стороны, эмоционально отвергают ребенка, а с другой стороны, устанавливают симбиотические отношения с ним. Они менее активны вербально, нежели матери нормальных детей и детей с нарушениями слуха. Некоторые исследователи называют такой стиль общения «вербальной депривацией» (Mahoney, 1975). Кроме того, они менее склонны к партнерским отношениям с ребенком и занимают доминирующую, чрезмерно опекающую позицию, излишне концентрируясь на ребенке. Матери детей с нарушениями интеллекта гораздо чаще испытывают раздражение по поводу ребенка, а также склонны к самопожертвованию.

Если матери нормальных детей воспринимают ребенка

активным, большим и самостоятельным, то матери аномальных детей (и умственно отсталых, и со сниженным слухом) воспринимают ребенка маленьким, обиженным, несамостоятельным, пассивным.

Матери умственно отсталых детей чаще испытывают негативные эмоции, такие, как разочарование, страх, раздражение, горе. Наиболее типичными их реакциями являются контроль, игнорирование, раздражение, наказание. Они отличаются противоречивым поведением. С одной стороны, жалеют больного ребенка («Мне жаль ребенка, ведь он же больной», «Кто его еще пожалеет, как не мать», «Очень волнуюсь за ребенка»). С другой – относятся к ребенку негативно («Отругаю его, даже побью», «Не обращаю внимания на ребенка»).

Матери нормальных детей чаще всего испытывают позитивные чувства по отношению к ребенку, такие, как любовь, гордость, радость, они склонны к сотрудничеству и помощи ребенку. Они используют убеждающие стратегии, одобряют действия своего ребенка («Мама поговорит с ребенком, убедит его», «Мама похвалит, подбодрит», «Вместе с ребенком будут играть, сошьют одежду кукле», «Мама с дочкой возвращаются с прогулки довольные и счастливые»).

Интересно, что матери детей с нарушением слуха занимают промежуточное положение между указанными выше группами матерей, то есть их отношение к ребенку менее нарушено, чем у матерей умственно отсталых детей, но более нарушено по сравнению с матерями нормальных детей.

Мы также сравнивали материнские реакции и восприятие ребенка матерью в определенных житейских ситуациях. Так, видя картинку, изображающую ссору детей, матери нормальных детей чаще всего говорили, что они либо не будут вмешиваться в детский конфликт, либо будут помогать детям разобраться в ситуации. Большинство матерей умственно отсталых детей стремились защитить ребенка или наказать. Матери детей с нарушениями слуха также стремились защитить ребенка.

Ситуация кормления ребенка вызывает у матерей нормальных детей такие реакции, как сотрудничество, забота, чувство любви. Те же самые реакции, но в меньшей степени были обнаружены у матерей детей с нарушениями слуха. У матерей умственно отсталых детей эта ситуация либо вызывала негативные эмоции, либо реакции отсутствовали, то есть матери были безразличны к данной ситуации.

Картинка с изображением ситуации покупки игрушки ребенку у подавляющего большинства матерей нормальных детей вызывает позитивные чувства. У обеих групп матерей аномальных

детей, помимо позитивных чувств, эта ситуация вызывает негативные эмоции, либо они игнорируют просьбу ребенка купить игрушку.

Таким образом, материнское отношение во многом определяется характером детской патологии: матери умственно отсталых детей проявляют более негативное отношение к ребенку, чем матери детей со сниженным слухом.

Литература

Варга А. Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции (на примере детей, страдающих энурезом) // Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 1985, № 4, с. 32–38.

Выготский Л. С. Собр. соч. – М.,1983.– Т.5. Основы дефектологии.

Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н. Неврозы у детей и их лечение. – Л.,1977.

Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. – Л., 1988.

Личко А. Е. Подростковая психиатрия. – Л.,1985.

Майрамян Р. Ф. Семья и умственно отсталый ребенок (психопатологические и психологические аспекты проблемы): Дис. … канд. психол. наук. – М., 1995.

Психотерапия детей и подростков / Под ред. Х. Ремшмидта. – М., 2000.

Столин В.В., Соколова Е.Т., Варга А.Я. Психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1989. С. 16–37.

Скобло Г. В., Северный А. А., Баландина Т. А. Психические расстройства у детей первых лет жизни и психическое здоровье их родителей // Социо-когнитивное развитие ребенка в раннем детстве. – М., 1995.

Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб., 1999. *Barkley R. A., Murphy K. R.* Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Clinical Workbook (2nd.ed.) Guilford Press, 1998.

Bellack A. Anxiety and neurotic disorders // A. Kasdin, A. Bellack, M. Hersen (Eds.) New Perspectives in Abnormal Psychology. – New York,Oxford: Oxford University Press, 1980.

Buium N., Ryders J. and Turnure J. Early maternal linguistic environment of normal and Down syndrome language learning

children // American Journal of Mental Deficiency, 1974, 79, 52–58.

Cummings S, Bayley H, Rie H. Effect of child's deficiency on the mother: A study of mentally retarded, chronically ill, and neurotic children // American Journal of Orthopsychiatry, 1966, 36, 595–608.

Cummings S. The impact of the child's deficiency on the father: A study of fathers of mentally retarded and chronically ill children // American Journal of Orthopsychiatry, 1976, 46, 246–255.

Hodapp R. M. Parenting children with Down syndrome and other types of mental retardation // M. H. Bornstein (Ed.). Handbook of parenting. V. 1. Children and Parenting. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, UK, 1995.

Mahoney G. Ethological approach to delayed language acquisition // American Journal of Mental Deficiency, 1975, 80, 139–148.

notes

Примечания

1

Е.А. Савина

2

Е.А. Савина

3

Е.А. Савина

4

Е.А. Савина

5

М.В. Быкова

6

Г.Г. Филиппова

С.Ю. Мещерякова

8

И.А. Лужецкая, О.Н. Павлова

9

Э.Г. Эйдемиллер

10

Е.О. Смирнова, М.В. Быкова

11

И.А. Лужецкая

12

О.В. Максименко

13

О.В. Максименко

14

Е.А. Савина, О.Б. Чарова